

Dialogismo  
y polifonía enunciativa.  
Apuntes para  
una reelaboración  
de la distinción  
discurso / historia

**María Marta García Negroni**

*El presente artículo se propone revisar la dicotomía discurso / historia y reelaborarla en términos de un continuum de enunciaciones con mayor o menor incidencia de marcas dialógico-polifónicas. Con esa finalidad, mediante el análisis de tres fragmentos (pertenecientes a enunciaciones supuestamente objetivas, neutras y desembragadas), la autora intenta demostrar que las huellas de la presencia del locutor en el discurso no se limitan a las marcas de persona, a los comentarios subjetivos y a los diferentes adverbios deícticos espaciales y temporales, sino que también se manifiestan a través de otros múltiples y variados recursos lingüísticos.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Sustentada en los deícticos de persona “yo” y “tú”, formas que remiten a los dos actantes de la enunciación que intercambian sus roles en el “aquí” y “ahora” del acto intersubjetivo de la interlocución, la deixis constituyó uno de los núcleos centrales de los estudios enunciativos desarrollados por E. Benveniste. Y, junto con el análisis de la organización gramatical de la temporalidad, este bastión de la enunciación motivó la reflexión del lingüista francés sobre la existencia de diferentes tipos de discursos. En efecto, en un artículo titulado “Les relations de temps dans le verbe français” (que, inexplicablemente, no ha sido incluido en la traducción española de los *Problemas de Lingüística General*, a pesar de su indudable relevancia tanto en el campo de los estudios literarios como en el de los análisis lingüísticos del discurso), Benveniste se propone “precisar la situación del aoristo con relación al *dobles* sistema de formas y de funciones que constituye el verbo” (Benveniste, 1966:243)<sup>1</sup> y, para hacerlo, postula la existencia de dos planos diferentes de enunciación, el *discurso* y la *historia*.

En este trabajo y luego de una breve referencia a las propiedades y características de ambos tipos de enunciación, analizaré tres fragmentos: uno extraído de un texto histórico, otro tomado de la literatura y por último, uno perteneciente a un artículo de investigación, con el fin de mostrar el alcance y los límites de la mencionada distinción. A la luz de las perspectivas dialógica y polifónica de la enunciación, inspiradas en los trabajos de Bajtín (1979), de Authier (1995) y de Ducrot (1984), me detendré en el análisis de los distintos grados de presencia del sujeto y de su posicionamiento frente a las otras voces y puntos de vista evocados en el propio discurso. Concluiré que resulta imposible admitir la existencia de un plano que escaparía a sus propias condiciones de enunciación, tal como surge de la caracterización de la *historia* propuesta por Benveniste y por otras tipologías textuales existentes (cf., por ejemplo, Simonin-Grumbach, 1975; Adam, 1992 o Maingueneau, 1993). De este modo, y puesto que todo discurso contiene marcas más o menos explícitas de la presencia de su autor, propondré la necesidad de revisar la dicotomía *discurso / historia* y de reelaborarla en términos de un *continuum* de enunciaciones con menor o mayor incidencia de marcas dialógico-polifónicas.

## 2. LA DISTINCIÓN DISCURSO / HISTORIA

Como queda dicho, en el artículo sobre las relaciones temporales en francés, Benveniste establece una diferencia entre lo que designa como *discurso* y lo que llama *historia*. Para ello, parte de la constatación de

que, en la expresión temporal del pasado, el sistema verbal del francés se vuelve redundante. En efecto, además del pretérito imperfecto, el “pasado” dispone en francés de otras dos formas, la del aoristo o *passé simple* (*il fit*, por ejemplo) y la del perfecto o *passé composé* (*il a fait*). Tras descartar la interpretación tradicional según la cual esta coexistencia se explicaría por una diferencia de uso (*il fit e il a fait* representarían dos variantes de la misma forma, una reservada a la lengua escrita y la otra a la lengua oral), Benveniste desarrolla la idea de que los distintos tiempos del verbo en francés no se emplean como miembros de un sistema único, sino que se distribuyen en dos sistemas “distintos y complementarios” (Benveniste, 1966:238), sistemas que, precisamente, manifiestan los dos planos de enunciación: el *discurso* y la *historia*.

En términos generales, el sistema del *discurso* se define en relación con el presente de la enunciación, es decir con un momento, eventualmente extendido pero presentado siempre como un tiempo que incluye el momento en el que se habla. Se trata de una “enunciación que supone un locutor y un auditor y en el primero la intención de influir de algún modo sobre el segundo” (óp. cit.:242). Pertenecen a él “todos los géneros en los que alguien se dirige a otro, se enuncia como locutor y organiza lo que dice en la categoría de la persona” (óp. cit.:242). En otras palabras, quedan incluidos en este plano de enunciación todos los discursos “orales” (“de la conversación más trivial a la arenga más ornamentada”), pero también todos aquellos discursos escritos que se alineen en el registro de la interlocución manifiesta (“correspondencias, memorias, teatro, obras didácticas”). En cuanto a las marcas formales que lo caracterizan, el *discurso* emplea libremente las formas personales del verbo (la pareja *yo / tú*) así como también los índices de la tercera persona gramatical o no-persona. Por último, y en lo que se refiere a sus formas temporales específicas, el *discurso* moviliza un vasto abanico (imperfecto, perfecto (o *passé composé*), pluscuamperfecto, futuro, futuro anterior, presente) del que, sin embargo, queda totalmente excluido el aoristo (o *passé simple*).

Pero de acuerdo con Benveniste, la lengua es susceptible de un segundo uso, la *historia*. Este segundo tipo de enunciación, que estaría reservado a la lengua escrita y sería característico tanto del relato de ficción como del de los historiadores clásicos, concierne “la presentación de los hechos acaecidos en un cierto momento del tiempo, sin ninguna intervención del locutor en el relato” (óp. cit.:239). Según el lingüista, en este tipo de enunciación en el que el autor narra los hechos sin pronunciarse sobre ellos e intenta borrar de su propia palabra sin dejar huellas de su presencia, los acontecimientos parecen narrarse a sí mismos. “Nadie habla aquí” (óp. cit.:241), afirma Benveniste. De allí que el “yo”, el “aquí” y el “ahora”

1. En todos los casos, la traducción de las citas de este texto, publicado originalmente en 1959 en el *Bulletin de la Société de Linguistique*, LIV, fasc. 1, y luego incluido en el volumen I de los *Problèmes de linguistique générale*, París, Gallimard, 1966, es mía.

correspondientes a la subjetividad del locutor no emerjan en el texto, no sean localizables en él, y que las formas de tercera persona –las únicas posibles– sean interpretadas más como una ausencia de persona que como una no-persona. Por otra parte, y como se trata, siempre según Benveniste, de un tipo de enunciación que elimina o tiende a eliminar los deícticos, los tiempos gramaticales no aluden, como en el *discurso*, a la distinción pasado, presente, futuro. Su única función en la *historia* es la de marcar la anterioridad o posterioridad entre los distintos acontecimientos narrados. El aoristo (o *passé simple*), tiempo del acontecimiento, fuera de la persona de un narrador, es el eje en torno del cual todo se organiza. Y si en la enunciación *histórica* también son posibles el imperfecto, el pluscuamperfecto y el prospectivo (aquel que aparece indicado mediante el condicional, el imperfecto o incluso mediante el presente y el futuro históricos como en: *Moriría / Moría / Muere / Morirá cuatro años más tarde en la miseria más absoluta*), el presente de la enunciación, el perfecto (*passé composé*) y el futuro relacionado con la instancia enunciativa quedan, en cambio, estrictamente excluidos puesto que “la dimensión del presente es incompatible con la intención histórica” (óp. cit.:245).<sup>2</sup>

En síntesis, y tal como puede observarse en el cuadro 1, en su caracterización de ambos planos de enunciación, Benveniste establece una correlación entre dos sistemas lingüísticos: el de los pronombres personales y el de los tiempos verbales. Así, en el *discurso*, todas las personas están autorizadas y todos los tiempos, salvo el aoristo (*passé simple*), permitidos. En la *historia*, en cambio, no podrá aparecer la primera persona y, consecuentemente, tampoco la segunda (“definiremos el relato *histórico* –dice Benveniste– como el modo de enunciación que excluye toda forma lingüística autobiográfica” (óp. cit.:239)), al tiempo que la expresión de la temporalidad girará en torno de su punto de anclaje: el aoristo o tiempo del acontecimiento. De este modo, según el autor, el perfecto (*passé composé*) y el aoristo (*passé simple*) no hacen redundante la expresión del pasado en francés ya que, de hecho, pertenecen a dos sistemas “distintos y complementarios”.

2. Además del presente histórico, quedan excluidos de esta caracterización el presente de verdad general y el de definición. En efecto, como estos presentes no indican coincidencia con el momento de enunciación ni tampoco se definen en relación con él, su inserción en el tipo de enunciación *histórica* no plantea ningún tipo de problema.

3. Los tiempos verbales subrayados corresponden, según Benveniste, a los tiempos en torno de los cuales se organiza cada tipo de enunciación.

	Discurso	Historia
Pronombres personales	yo/tú + él (no-persona)	él (ausencia de persona)
Tiempos verbales	Pluscuamperfecto Perfecto (P. Composé)/Imperfecto <u>Presente</u> Futuro	Pluscuamperfecto <u>Aoristo</u> (P. Simple)/ Imperfecto Prospectivo
Canal	oral y escrito	escrito

Cuadro 1. Caracterización de los dos planos de la enunciación según Benveniste<sup>3</sup>

Ahora bien, dado que el *discurso* no solo es oral sino que también puede, como la *historia*, ser escrito, Benveniste señala –casi como al pasar– que no resulta extraño que en la práctica se pase instantáneamente de uno a otro plano (óp. cit.:242). Se producirían así alternancias más o menos marcadas de la *historia* y del *discurso*, por lo que los textos mostrarían su pertenencia, en grados y proporciones diversas, a ambos planos de enunciación. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el relato histórico cuando el historiador introduce, en estilo directo, las palabras de un personaje o cuando él mismo interviene para juzgar los hechos narrados: abandona allí, en esos lugares precisos, el plano de la *historia* y pasa al otro sistema temporal, al del *discurso*.

Consideremos, a modo de ejemplo, el siguiente fragmento de la *Historia de San Martín* de Bartolomé Mitre.

El tratado de Fontainebleau (1807), por el cual se repartía el Portugal y sus colonias entre España y Francia, asegurando al favorito Godoy una soberanía y a Carlos IV la corona de emperador de ambas Américas, vino a sacar a la guarnición de Cádiz de su inacción, llevándola a los campamentos ya que no a las batallas. Con arreglo al tratado, una división de 6000 españoles debía penetrar en combinación con los franceses por Alentejos y Algarves. El mando de esta expedición de mero aparato fue confiado al general Solano, marqués del Socorro, a la sazón capitán general de Andalucía y gobernador de Cádiz, que había militado honrosamente en el ejército de Rosellón y en la campaña de Baviera con Moreau. El regimiento de Voluntarios de Campo Mayor a que pertenecía San Martín, formó parte de esta expedición, que se posesionó de Yelves sin resistencia, y sin que se presentara después la ocasión de disparar un solo tiro en toda la campaña.

Las guerras entre españoles y portugueses –tan valientes como siempre tuvieron algo de cómico, desde la famosa batalla de la guerra de sucesión en que, en los bagajes de un ejército de 9000 hombres se tomaron 15.000 guitarras, hasta la ridícula campaña de las naranjas de que hemos hecho mención. En esta última decía el general portugués al español: “¿A qué batirnos? Brinquemos y toquemos en buena hora las campanillas; pero cuidemos de no hacernos daño”. Solano complementó este grotesco cuadro, al tomar a lo serio su papel de conquistador, y adjudicarse [...] (Mitre, B. (1943). *Historia de San Martín*. Buenos Aires, La Cultura Popular, p. 95)

Se observará aquí que, luego de la enunciación de una serie de acontecimientos narrados en pretérito perfecto simple<sup>4</sup> y en tercera persona (lo que en principio nos ubica de lleno en el plano de la *historia* tal como la define Benveniste), el autor interviene de manera abierta en el segundo párrafo para introducir no solo la voz de uno de los personajes –un general portugués– en estilo directo (cf. “¿A qué batirnos? Brinquemos

4. Como es sabido, además del pretérito imperfecto, el español dispone, para la expresión del pasado, fundamentalmente de otras dos formas, el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto. Dado que ni el pretérito perfecto simple ni el pretérito perfecto compuesto funcionan como equivalentes del *passé simple* del francés, más adelante analizo la distribución de ambos perfectos en el español rioplatense.

y toquemos en buena hora las campanillas; pero cuidemos de no hacernos daño”), sino también su propia voz y opinión valorativa. La utilización de:

- ▶ la primera persona del plural o nosotros de autor en *hemos hecho mención*,
- ▶ la proposición incidental entre guiones, *–tan valientes como son–*, y
- ▶ la presencia de:
  - adjetivos subjetivos evaluativos o incluso afectivos (Kerbrat Orecchioni, 1980) como *famosa*, *ridícula*, *grotesco* (cf. *famosa batalla*, *ridícula campaña*, *grotesco cuadro*) y de
  - expresiones valorativas como *tener algo de cómico* y *tomar a lo serio su papel*

dan cuenta, en efecto, con claridad del pasaje al plano del *discurso*, pasaje que, por otra parte, aparece anunciado ya en el primer párrafo a través del adverbio evaluativo *honrosamente* (cf. *había militado honrosamente*) y de los adjetivos modales *mero* y *solo* (cf. *expedición de mero aparato, un solo tiro*).

Pero además de estas trazas, huellas incontestables de la subjetividad del locutor, existen en este pequeño fragmento otras marcas de alteridad y de polifonía que evocan discursos y puntos de vista frente a los cuales el locutor se posiciona y adopta una determinada actitud. Me refiero, en particular, a la alusión a ciertos lazos causales-explicativos negados y a la presencia de segmentos negativos (cf. *ya que no a las batallas, sin resistencia y sin que se presentara después la ocasión de disparar un solo tiro*). Ambos tipos de estructuras ponen de manifiesto, en efecto, la puesta en escena de puntos de vista positivos subyacentes atribuidos a la voz colectiva de la doxa, dentro de la cual se alinea sin duda el locutor en tanto ser del mundo (¡OJO MACA ACÁ VA UNA LAMBDA), pero de la que el locutor en tanto tal (L), es decir en tanto responsable de la enunciación (Ducrot, 1984), se distancia al asumir el punto de vista negativo explícito en el enunciado.

Como puede constatarse entonces, al estar limitada fundamentalmente a la presencia / ausencia de marcas de persona, tiempo y espacio, la distinción *discurso / historia* no permite dar cuenta de las diversas modalidades y de los diferentes grados de presencia del sujeto en su enunciado y de su posicionamiento frente a los otros discursos, voces y puntos de vista evocados. Esta posibilidad, que precisamente ofrecen las categorías de la polifonía y del dialogismo, será tratada en el apartado siguiente.

### 3. POLIFONÍA Y DIALOGISMO: ¿NADIE HABLA EN LA HISTORIA?

En términos generales y asociada a los nombres de Bajtín y de Ducrot, la noción de polifonía designa la presencia en un enunciado o discurso de voces distintas de la del autor del enunciado. Estas voces se manifiestan, entre otros, en los fenómenos de presuposición y de focalización, en los enunciados negativos, en las estructuras de causa y de concesión, en la refutación y la rectificación, en los procedimientos de reformulación, en los discursos referidos, en los enunciados irónicos, etc. De gran alcance descriptivo y poder explicativo tanto a nivel del enunciado como a nivel del texto, la teoría de la polifonía enunciativa (Ducrot, 1984) cuestiona, así, el postulado de la unicidad del sujeto hablante, según el cual para un enunciado hay un único sujeto, es decir un único individuo que es, a la vez, el responsable de las actividades psico-fisiológicas de las que depende la producción del enunciado y el responsable de los puntos de vista que se manifiestan en él. Contrariamente a esta visión, la polifonía sostiene que el autor de un enunciado no se expresa nunca de manera directa, sino que lo hace a través de la puesta en escena de voces o de puntos de vista frente a los cuales adopta actitudes diversas. El sentido del enunciado nace así de la confrontación de esas diferentes voces presentes en él y del posicionamiento enunciativo del locutor frente a ellas.

Por su parte, y como se recordará, el concepto de dialogismo refiere a las relaciones que todo enunciado mantiene con los producidos anteriormente así como también con los potenciales enunciados futuros que puedan llegar a aparecer en respuesta a él (Bajtín, 1979). Constitutivo de todo enunciado, el dialogismo no se limita entonces solo a la presencia de voces de otro o de otros que el locutor hace resonar en su discurso. Se trata, como afirma Amossy (2005:64), “del hecho de que el sujeto está necesaria y constantemente atravesado por el discurso del otro y no existe independientemente de él”.

A la luz de estas consideraciones, y puesto que, tal como he intentado mostrar más arriba, las huellas de la presencia del locutor en su discurso no se agotan en los pronombres *yo/tú*, en los comentarios subjetivos y en los diferentes adverbios déicticos espaciales y temporales, resulta difícil admitir la caracterización de la *historia* como un tipo de enunciación sin “ninguna intervención del locutor”. Así, y sin bien es cierto que hay textos más polifónicos que otros, el dialogismo y la polifonía, indisolubles del uso mismo del lenguaje, están necesariamente también presentes en lo que Benveniste llama la *historia*. Para ponerlo de manifiesto, consideremos ahora un relato tomado de un texto literario. Se trata de *El cautivo* de J. L. Borges.

## El Cautivo

En Junín o en Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente; al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta, como sin entenderla. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa. (Borges, J. L., *El Hacedor*, Buenos Aires, Alianza)

Globalmente, podría afirmarse que el primer párrafo pertenece al plano de enunciación *histórica*: se trata en efecto del relato de un hecho pasado, narrado en tercera persona y en pretérito perfecto simple. Pero ¿puede realmente sostenerse que “nadie habla aquí”, cuando leemos, por ejemplo, *El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa?*<sup>5</sup> Vehículo de discursos tópico-argumentativos subyacentes, de presuposiciones, de puntos de vista negados o concedidos, el texto contiene, en efecto, en su interior mismo, las huellas de su inserción en el dialogismo interdiscursivo y, por lo tanto, de sus propias condiciones de enunciación.

En lo que concierne al segundo párrafo, este puede sin duda ser caracterizado como perteneciente al plano del *discurso*. Es evidente, en efecto, la clara irrupción del *yo* del narrador que asume el relato acortando la distancia y modalizándolo tanto mediante la hipótesis marcada por la presencia del adverbio de enunciado *acaso* al comienzo del párrafo, como por la expresión de su deseo por conocer más acerca de los sentimientos de identidad del personaje: *yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo...*, afirma el narrador.

Pero el narrador no abandona el plano del relato solo a partir del segundo párrafo. En el primero, y detrás de la supuesta objetividad

e impersonalidad, también es posible descubrir las huellas de su presencia.

Es cierto, sin duda, que el título, *El cautivo*, y el sustantivo *historia* en el enunciado inaugural del cuento anuncian catafóricamente lo que va a ser narrado: la historia de un niño desaparecido después de un malón. Pero el relato de esa desaparición y de sus circunstancias evoca dialógicamente otros discursos, entre otros, los de civilización y barbarie, los de cautivos, indios y fronteras. Algunos de estos discursos son atribuidos a una fuente imprecisa, como lo ponen de manifiesto las formas impersonales *refieren* y *se dijo*. Otros lo son a la doxa o voz de la opinión popular como lo señalan la alusión a *la crónica* y el discurso tópico-argumentativo “los indios son salvajes e indómitos”, evocado por el segmento *pero se dejó conducir indiferente y dócil*.<sup>6</sup> Dimensión intrínseca del dialogismo interdiscursivo, los discursos de la doxa, que introducen la alteridad en el corazón mismo de nuestras palabras, se filtran sutil y constantemente en el entramado del texto,<sup>7</sup> y es en relación con ellos que la voz del narrador se constituye. Así lo revela el enunciado entre paréntesis en primera persona del singular del presente, que permite incluir lo que Adam y Lorda (1999:48-49) denominan un “cambio de voz”. “El relato –afirman los autores–, que hasta ahora parecía no tener narrador [...], se atribuye a un *yo* que transmite fielmente lo que cuenta la crónica (“no quiero inventar lo que no sé”).”

Pero ese “cambio de voz”, con el que explícitamente se muestra el locutor en su discurso, también se exhibe en las sucesivas modalizaciones que, en filigrana, aparecen en distintos lugares del relato. Así, imbricada con los enunciados constatativos en tercera persona, la voz de la primera se hace presente

- ▶ en la manifestación de la duda: *En Junín o en Tapalqué,*
- ▶ en la indicación de una posibilidad: *Aquí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron, o*
- ▶ en la introducción de una conjetura: *Miró la puerta, como sin entenderla.*

Duda, posibilidad y conjetura constituyen, en efecto, modalidades subjetivas que escapan a la supuesta asepsia constatativa de la *historia*.<sup>8</sup> Y al igual que la expresión de la hipótesis (*Acaso a este recuerdo siguieron otros*) y de la evaluación final *Yo querría saber* del segundo párrafo, dan cuenta de la presencia efectiva de un narrador (o, en términos polifónicos, de un locutor) que interviene en el relato y que además introduce puntos de vista o de perspectiva que no son necesariamente los propios.

6. En términos de la teoría de los bloques semánticos (Carel y Ducrot, 2006), se trata de un discurso argumentativo transgresivo en *sin embargo* (i. e., “era un indio y sin embargo se dejó conducir indiferente y dócil”).

7. Así, en el segundo párrafo, el segmento *Acaso a este recuerdo siguieron otros* evoca el discurso tópico-argumentativo “los recuerdos ayudan a construir/recuperar la identidad”, que en términos de la teoría de los bloques semánticos constituye una argumentación normativa en *por lo tanto* (i. e., “recordó por lo tanto recuperó su identidad”).

8. Para un análisis de *El cautivo* en términos de la presencia del observador en el discurso descriptivo, podrá consultarse Filinich, M. (2003).

5. El subrayado en los textos tomados como ejemplos en este trabajo es siempre mío.

Entre otras marcas de esa alteridad y de esa polifonía enunciativa, podrán considerarse:

- ▶ las formas de discurso indirecto libre (cf. la presencia del modalizador intensivo *bien* del discurso emocionado de los padres en *les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo* o del marcador *al fin* en su lectura modal como expresión del alivio y de la felicidad de los padres que reencontraron al hijo en *Dieron al fin con él*),
- ▶ la negación y la presuposición en *ya no sabía oír las palabras de la lengua natal*,
- ▶ la concesión introducida por el conector *pero* en *pero se dejó conducir indiferente y dócil*,
- ▶ la explicación causal *porque habían encontrado al hijo*.

Imposibles de ser analizadas como meras incrustaciones puntuales del *discurso* en la supuesta impersonalidad y objetividad de la *historia*, todas estas huellas ponen en evidencia que la ausencia de marcas de *yo / tú* y de otros deícticos, la ocurrencia de las formas de tercera persona y el empleo de los tiempos del relato no resultan criterios suficientes para justificar la existencia de un plano de enunciación, la *historia*, en el que no habría ninguna intervención del locutor. En efecto, y aunque por cierto en menor medida que el *discurso*, la enunciación que Benveniste y otras tipologías textuales existentes caracterizan como *histórica* o como desembragada también contiene marcas de dialogismo y de polifonía enunciativa y muestra por lo tanto siempre algún grado de presencia y de manifestación del sujeto en su relato.

En cuanto a los tiempos verbales que caracterizan, según Benveniste, uno y otro plano, es importante destacar que un traslado automático del modelo francés al español produciría sin duda algunas generalizaciones incorrectas. En efecto, aunque la noción de pasado puede expresarse también en español, además de con el imperfecto, con otras dos formas (el perfecto simple y el perfecto compuesto), la distribución de estos tiempos no se corresponde, en ninguna variedad de nuestra lengua, con la distinción propuesta por Benveniste para el francés: ni el pretérito perfecto simple (de ahora en más, PPS) ni el pretérito perfecto compuesto (de ahora en más, PPC) funcionan como equivalentes del *passé simple*. De este modo, no puede decirse que exista en español un doble sistema temporal que esté ligado de manera sistemática a los dos niveles de enunciación propuestos por Benveniste. Lo que sí puede afirmarse es que mientras que el PPC parece totalmente incompatible (al menos, en las variedades rioplatense y

peninsular) con las enunciaciones que intentan borrar las huellas de la intervención del locutor y que, por lo tanto, se caracterizan por una escasa frecuencia de marcas de polifonía, el PPS puede en cambio insertarse libremente en cualquier tipo de enunciación. Para comprobarlo, volvamos una vez más sobre los textos de Mitre y de Borges. Constatemos así que la narración de la historia del cautivo en el cuento de Borges o de las consecuencias militares del tratado de Fontainebleau en el texto de Mitre, que aparece en ambos casos en PPS, habría resultado extraña en PPC. El reemplazo, en cambio, del PPC por el PPS en el enunciado parentético de El cautivo, *la crónica ha perdido las circunstancias*, o en el comentario metadiscursivo *hasta la ridícula campaña de las naranjas de que hemos hecho mención* en el texto de Mitre, no implicaría una modificación sustancial de sentido (cf. *la crónica perdió las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé, hasta la ridícula campaña de las naranjas de que hicimos mención*). Lo que se perdería, sin duda, es la modalización subjetiva introducida por el PPC. En efecto, ni aspectual ni temporal, la diferencia entre el PPS y el PPC en español rioplatense debe buscarse, a mi entender, en el terreno de la subjetividad.<sup>9</sup> Así, y tal como he propuesto en otro trabajo (García Negroni, 1999), el PPS rioplatense resulta neutro en cuanto al grado de vigencia de la pertinencia que para el locutor tiene la acción pasada denotada por el verbo en el presente de la enunciación (neutralidad que explica por qué este tiempo resulta posible en todos los tipos de enunciación). Por su parte, el PPC, compatible, como afirma O. Kovacci (1992:67), solo con adverbios y expresiones temporales que se relacionan con el presente del locutor, indica un pasado presentado necesariamente como un pasado con efectos que, según el locutor siguen estando vigentes, o, en otras palabras, que perduran hasta el presente de la enunciación. En el caso de *El cautivo* de Borges, si el *yo* se presenta como un narrador fiel a lo que cuenta la crónica es porque la crónica, que *ha perdido las circunstancias*, ha llegado a sus manos, y es precisamente desde ese presente de la enunciación narrativa a partir del cual el narrador cuenta solo lo que sabe.<sup>10</sup> En el caso del texto de Mitre, el PPC *hemos hecho mención*, que alude a la instancia de la enunciación del historiador, permite establecer otro pasado que, a diferencia del de los hechos narrados, aparece como todavía vigente en el presente de la relación intersubjetiva con el lector. Como puede constatarse, entonces, la distinción PPS/PPC en español rioplatense no coincide con la supuesta existencia de dos planos de enunciación, pero el hecho de disponer en nuestra gramática de esta distinción permite echar mano de ella para modalizar lo que se dice y

9. El empleo de estos tiempos en el rioplatense difiere del de otras variedades del español. Véase, por ejemplo, la RAE (1973) para la distribución de ambos perfectos en el español peninsular, y Postigo de Bedia y Díaz de Martínez (1995) para el norte argentino.

10. Esta interpretación coincide con la descripción del valor evidencial que Bermúdez (2005) atribuye al PPC en español rioplatense. Para Bermúdez, el significado del uso evidencial del PPC "podría parafrasearse como 'de acuerdo con/a partir de la evidencia disponible, concluyo que'...", y es de ese significado evidencial que se desprende el mayor grado de adhesión señalado por el PPC frente al PPS.

marcar distintos grados de adhesión o de distancia. De este modo, se orienta y se guía la lectura favoreciendo ciertas interpretaciones en lugar de otras.

En suma, a la luz de las perspectivas dialógica y polifónica aquí adoptadas, resulta imposible afirmar que en la *historia* “nadie habla” y, por lo tanto, se hace necesario revisar la distinción benvenistiana teniendo en cuenta criterios que no se agotan en la dimensión de la deíxis personal y temporal (sobre la que se basa el autor). Es cierto, sin duda, que existen otras tipologías textuales que reformulan la dicotomía *discurso / historia* e introducen nuevas distinciones, pero todas siguen manteniendo la caracterización de un plano objetivo, distanciado, en el que el sujeto no aparece implicado (es el caso de lo que Simonin-Grumbach (1975) denomina historia o de las enunciaciones que Adam (1992) caracteriza como no actuales (sin sujeto implicado) o de lo que Maingueneau describe como plano no embragado).<sup>11</sup> A diferencia de estas tipologías que de una u otra manera retoman la existencia de un plano objetivo sin huellas de la intervención del locutor, y dado que considero que tal plano resulta inadmisibles, propongo reelaborar la distinción en términos de un continuum de enunciaciones con mayor o menor incidencia de huellas dialógico-polifónicas. En ese continuum, se ubicarán, en un extremo, las enunciaciones menos abiertamente polifónicas: allí, las marcas de la no-persona se combinan con los intentos de borrado de las huellas de subjetividad, las formas del PPS (para el relato en pasado) y con escasas marcas, en la superficie textual, de dialogismo y de polifonía. En el resto del continuum y en una variada gama de modos y grados de presencia de la subjetividad, se ubicarán las formas discursivas más abiertamente polifónicas: elementos deícticos de persona, tiempo y espacio, combinados eventualmente para la alusión al pasado –en español rioplatense– con las formas ya del PPS ya del PPC, podrán aparecer allí acompañados de una profusión de otros recursos lingüísticos indicadores del dialogismo y de la polifonía enunciativa. Me refiero en particular a los procedimientos de cita, de opinión, de calificación, de modalidad, que a su vez se realizan en el discurso mediante, entre otros, el recurso a ciertas opciones léxicas o a determinadas formulaciones sintácticas (i. e., discursos referidos, enunciados negativos, estructuras concesivas, procedimientos de focalización, presuposición, reformulación parafrástica y no parafrástica, etc.) o incluso por medio de una puntuación expresiva o de caracteres tipográficos especiales (uso de bastardillas, comillas, mayúsculas corridas, etcétera).

11. Según Simonin-Grumbach (1975) debe distinguirse discurso oral, discurso escrito, historia, discursos indirectos, textos teóricos y textos poéticos. Por su parte, J.-M. Adam (1992) propone distinguir enunciaciones actuales orales y escritas, enunciaciones no actuales (sin sujeto implicado), enunciaciones proverbiales, enunciaciones teórico/científicas y discurso poético. Finalmente, D. Maingueneau (1993) postula la existencia de dos planos de enunciación: uno embragado (el discurso) y otro no embragado (el que se manifiesta en la historia o en el proverbio).

	Enunciaciones más abiertamente polifónicas	Enunciaciones menos abiertamente polifónicas
Pronombres personales	yo/tú + él	
Tiempos verbales	presencia de marcas de subjetividad Pluscuamperfecto PPC /PPS / Imperfecto	él + (intento de) borrado de marcas de subjetividad Pluscuamperfecto PPS / Imperfecto
Dialogismo y polifonía	Presente Futuro  + profusión de marcas	Prospectivo Presente histórico, de verdad general, de definición menor frecuencia de marcas -

**Cuadro 2.** Continuum de enunciaciones con mayor o menor incidencia de marcas dialógico-polifónicas (variedad rioplatense)

Para concluir, y teniendo en cuenta las consideraciones que preceden, consideraré el caso del discurso científico-académico que, como es sabido, ha sido a menudo caracterizado por las propiedades de objetividad, impersonalidad y precisión con las que referiría a la realidad externa y, por lo tanto, como un tipo de enunciación propia del plano de la *historia* en el sentido de Benveniste.<sup>12</sup> Es cierto, en efecto, que se trata de discursos que se pretenden destinados a transmitir “de manera imparcial y exacta” los resultados de las observaciones y análisis realizados por el autor o su grupo de investigación. En este sentido, el predominio de una sintaxis caracterizada por la ausencia o baja frecuencia de formas de primera persona a favor de verbos en voz pasiva, de formas impersonales o de nominalizaciones, daría cuenta de esa supuesta asepsia discursiva en la que los resultados se contarían a sí mismos sin “implicación personal del escritor en los hechos que se presentan” (Montolío, 2001:41).

Sin embargo, desde la perspectiva aquí defendida, está claro que el discurso científico-académico no admite ser caracterizado como monológico, neutro y objetivo.<sup>13</sup> En efecto, y tal como coinciden en señalar numerosos estudios recientes sobre distintos aspectos de la discursividad científico-académica (cf. entre muchos otros, Hyland, 1999, 2000; Breivega, Dahl & Fløttum, 2002; Salager Meyer & Alcaraz Ariza, 2003; García Negroni, 2005, 2008; Bolívar, 2005), bajo la apariencia de la objetividad y la imparcialidad, el autor del discurso científico (incluso el de las llamadas “ciencias duras”) siempre deja huellas de su presencia. Y es que a pesar de todo intento de borrado del sujeto en la superficie discursiva, el dialogismo y la polifonía enunciativa se manifiestan también en este tipo de discurso (Ducrot, 1984; García Negroni

12. Algunos autores destacan, por ejemplo, “la carencia o escasez de emoción, la precisión y la concisión junto a la monorreferencialidad como rasgos distintivos del discurso especializado” (Cademártori, Parodi y Venegas, 2007:81)

13. Como de hecho, ningún otro discurso, salvo quizás el lexicográfico o el matemático, que se encontrarían en el polo más extremo de las enunciaciones menos polifónicas del continuum arriba propuesto.

y Tordesillas, 2001). Para ponerlo en evidencia, y tan solo a modo de ilustración, analizaré el empleo de las comillas en el siguiente fragmento extraído de un artículo de lingüística.

El propósito de este trabajo es explorar una fuente de silenciamiento menos estudiada que la de los ejércitos y el fusil Remington, pero que atañe muy de cerca al mundo académico: los (meta)-discursos públicos oficiales, científicos y de difusión que han contribuido a lo largo de la historia, y lo siguen haciendo, a la construcción social imaginada del “aborigen” como una “entidad” extinguida –más aún una “raza” extinguida– y perteneciente al pasado. En última instancia, un ser congelado, fuera-de-la-historia, al que no se permite ni se le admite que sea sujeto de procesos históricos y agente de cambios y transformaciones. A partir de una perspectiva teórica opuesta, que reconoce la capacidad de agenciar de los miembros subordinados de la sociedad (Briones, 2003; Ramos, 2005), analizo en este artículo la tensión y el conflicto entre esa construcción discursiva hegemónica del “otro” y las estrategias indígenas de respuesta a tal “borramiento” de la historia. (Corpus I, p. 112)

Siguiendo a Authier (1995), caracterizaré las comillas como formas de la modalización autonómica con las que el sujeto comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que le permiten, por lo tanto, construir una imagen suya como la de alguien que controla y domina su discurso. En efecto, al entrecomillar (o al elegir la bastardilla), el locutor-autor introduce la marca de una operación metalingüística de toma de distancia y suspensión de su compromiso enunciativo. Tal suspensión determina una suerte de vacío que podrá ser llenado por una interpretación o por una glosa, por lo general implícita, que podrá adoptar los valores y modalidades más diversos.

En el caso particular del discurso científico, las comillas pueden circunscribir, por ejemplo, lugares de la heterogeneidad relacionados con el saber disciplinar y, al hacerlo, señalar que el locutor polemiza dialógicamente con esos discursos (se trata, en este caso, de comillas que hemos denominado “polémicas”) o, por el contrario, que los toma como punto de partida para su propia tarea (se trata, en este segundo caso, de las llamadas comillas “de aval”).<sup>14</sup> En otras palabras, si mediante la utilización de las comillas polémicas, el locutor-autor puede hacer resonar en el propio, el discurso de otro(s) para refutarlo o para mostrar sus falencias, mediante las de aval podrá circunscribir un discurso en el que busca apoyo y a partir del cual pretende avanzar para la construcción del saber disciplinar.

Así, en el fragmento antes citado, las comillas que rodean los términos *aborigen*, *entidad* y *raza* remiten a la construcción discursiva hege-

mónica de los discursos públicos oficiales, científicos y de difusión con la que el locutor-autor del artículo discute y polemiza. Las que rodean a *otro* y a *borramiento* constituyen, en cambio, los discursos de la perspectiva teórica opuesta que servirán de guía y aval al trabajo que el autor pretende llevar adelante. Como puede constatar, las comillas polémicas muestran un alto grado de distanciamiento del locutor (obsérvese también, en este mismo sentido, la presencia de las negaciones polémicas (Ducrot, 1984) que contribuyen a señalar la oposición del locutor respecto del discurso adverso: *al que no se permite ni se le admite que sea sujeto de procesos históricos*). Las que circunscriben un discurso en el que se busca apoyo y a partir del cual se pretende avanzar en el conocimiento disciplinar permiten señalar, en cambio, una heterogeneidad al amparo de la cual se busca protección o en cuya continuidad se busca quedar incluido (cf. las indicaciones bibliográficas entre paréntesis que aluden, precisamente, a ese espacio de heterogeneidad). Pero sea como sea, en ambos casos, las comillas representan siempre la postura del locutor y su relación con el discurso otro, es decir, con el exterior al que señala para constituir el interior de su propio discurso. Y así, mediante esa marca, que aparentemente solo parece una marca tipográfica trivial, quedan puestos en evidencia una vez más el dialogismo y la polifonía y con ellos, la presencia subjetiva del locutor que, en filigrana, se filtra en el marco supuestamente objetivo de este tipo de enunciaciones menos abiertamente polifónicas.

#### 4. CONCLUSIÓN

En este trabajo, y luego de presentar la distinción *discurso / historia* de Benveniste, he intentado mostrar, a la luz de las dimensiones dialógica y polifónica del lenguaje, el alcance y los límites de la mencionada dicotomía.

Como hemos visto, para Benveniste, los enunciados o bien no tienen locutor (“nadie habla en la *historia*”) o bien, si lo tienen, solo hay uno, el identificado con el pronombre *yo*. Por cierto, esta es la marca por excelencia del locutor, pero las modalidades y los grados de presencia de ese personaje discursivo son variados y complejos y exceden, sin duda, el ámbito de la deixis.

Dado entonces que el locutor puede manifestarse de muchas otras maneras, ya sea haciéndose un lugar enunciativo en la red de la doxa de su tiempo o mostrando el discurso ajeno para comentarlo y exhibir así su actitud de control del discurso en marcha (nos encontramos aquí en el ámbito del dialogismo), ya sea presentando puntos de vista y posicio-



nándose ante ellos mediante actitudes de identificación, oposición, aceptación, etc. (y este es el terreno de la polifonía), puede concluirse, contrariamente a lo que sostienen Benveniste y otras tipologías textuales existentes, que no existe ningún plano que escape a sus propias condiciones de enunciación. La reelaboración de la dicotomía benvenistiana en términos de un continuum de enunciaciones con mayor o menor incidencia de marcas dialógico-polifónicas busca poner en evidencia así, que, indisociables del uso mismo del lenguaje, dialogismo y polifonía están siempre presentes aun en el más supuestamente objetivo de los discursos. Y es que se trata de dos facetas complementarias del sujeto y de su discurso que, tal como afirma Amossy (2005:69), permiten dar cuenta del hecho de que el locutor, constituido por la palabra del otro que lo atraviesa a pesar suyo, se muestra también y a la vez como un “sujeto intencional que moviliza las voces y los puntos de vista para actuar sobre su alocutario”.

**María Marta García Negroni** es doctora en Ciencias del Lenguaje (École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia), Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Profesora Asociada Regular de la cátedra de Corrección de Estilo de la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Sus líneas de investigación se inscriben en el marco de la semántica argumentativa y del análisis del discurso.



## Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992) *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- Adam, J.-M. y Lorda, C.-U. (1999) *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel.
- Amossy, R. (2005) “De l’apport d’une distinction: dialogisme vs polyphonie dans l’analyse argumentative”. En: Bres, J. et ál. (dir.). *Dialogisme et polyphonie*, Bruselas, De Boeck.Duculot, pp.63-73.
- Authier, J. (1995) *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, París, Larousse.
- Bajtin, M. [1979] (1985) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1966) “Les relations de temps dans le verbe français”. En: *Problèmes de Linguistique Générale*, T. I. París, Gallimard, pp. 237-250.
- Bermúdez, F. (2005) “Los tiempos verbales como marcadores evidenciales: El caso del pretérito perfecto compuesto”, *Estud. filol.* [online]. no.40 [citado 06 septiembre 2008], pp.165-188. Disponible en la World Wide Web: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132005000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132005000100012&lng=es&nrm=iso), ISSN 0071-1713.
- Bolívar, A. (2005) “Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades”, *Signo y Seña*, 14, pp. 67-91.
- Breivega, K., Dahl, T. & Flottum, K. (2002) “Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics”, *International Journal of Applied Linguistics* 12(2), pp. 218-239.
- Cademártori, Y., Parodi G. y Venegas, R. (2007) “El discurso escrito y especializado: las nominalizaciones en manuales técnicos”. En: Parodi, G. (ed.). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 79-96.
- Carel, M. y Ducrot, O. (2006) *La semántica argumentativa*, Buenos Aires, Colihue.
- Ducrot, O. (1984) *Le dire et le dit*, París, Minuit.
- Filinich, M. (2003) *Descripción*, Buenos Aires, Eudeba.
- García Negroni, M. M. (1999) “La distinción Pretérito Perfecto Simple / Pretérito Perfecto Compuesto. Un enfoque discursivo”, *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 1 (2), pp. 45-60.
- García Negroni, M. M. (2005) “Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa”, *Rasal*, 1, pp. 11-24.
- García Negroni, M. M. (2008) “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”, *Revista Signos*, Vol. 41, N.º 66, pp. 5-31.
- García Negroni, M. M., Estrada, A. y Ramírez, S. (2006) “Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el abstract científico”. En: Fernández, N. y S. Israilev (comp.). *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. III, Tucumán, FFyL-UNT, pp. 378-389.
- García Negroni, M. M. y Tordesillas, M. (2001) *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*, Madrid, Gredos.
- Hyland, K. (1999) “Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge”, *Applied Linguistics*, 20(3), pp. 341-367.
- Hyland, K. (2000) *Disciplinary Discourses*, Harlow/New York, Longman.
- Kerbrat Orecchioni, C. [1980] (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.
- Kovacci, O. (1992) *El comentario gramatical II*, Madrid, Arco Libros.
- Mainueneau, D. (1993) *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, París, Dunod.
- Montolio, E. et ál. (2001) *Manual de escritura académica*, Barcelona, Ariel.
- Postigo de Bedia, A. y L. Díaz de Martínez (1995) *Pretéritos Perfectos en la interacción verbal*, San Salvador de Jujuy, Universidad de Jujuy.
- Real Academia Española (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Salager Meyer, F. & Alcaraz Ariza, M. A. (2003) “Academic criticism in Spanish medical discourse: a cross-generic approach”, *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), pp. 96-114.
- Simonin-Grumbach, J. (1975) “Pour une typologie des discours”. En: Kristeva, J., Milner, J.-C., Ruwet, N. (eds.). *Langue, discours, société*, París, Seuil, pp. 85-121.

# La construcción escenográfica del saber en los libros de texto<sup>1</sup>

**Carolina Tosi**

*El presente artículo busca analizar, en un corpus de libros de texto de enseñanza secundaria de tres disciplinas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua), algunos de los aspectos discursivos de los manuales escolares actuales. Particularmente, considera la funcionalidad de las escenografías enunciativas, con el fin de contribuir a la reflexión sobre las prácticas relacionadas con la escritura y la edición de dichos textos escolares.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La edición de manuales escolares se constituye como un proceso altamente complejo, que requiere de la experticia y la puesta en juego de saberes especializados. Los editores de este tipo de libros poseen conocimientos didácticos y disciplinares, pero también deben desarrollar las habilidades y destrezas propias de toda edición técnica. Producen un material de diseño complejo –atravesado por las lógicas curricular, académica y comercial– que presenta propiedades lingüísticas específicas.

Tradicionalmente, para conformarse como voz de autoridad y portador legitimado del saber, el libro de texto ha buscado reducir la multiplicidad de voces a través del despliegue de diferentes recursos como, por ejemplo, descripciones supuestamente objetivas y desembragadas de su contexto, escasa apelación a textos ajenos y una notable ausencia de discusión y de confrontación. No obstante, en las últimas décadas, se ha registrado un cierto cambio discursivo en los libros de texto, que se destaca por la inclusión manifiesta de diferentes géneros y de discursos ajenos que transforma su dimensión material –especialmente, a través del diseño gráfico– y habilita diversas escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004, 2006). Las escenografías pueden entenderse como una especie de decorados que permiten la introducción de nuevas perspectivas desde las cuales se interpela, de un modo diferente, al lector. Por ejemplo, en los libros de texto, además de las escenas explicativo-expositivas tradicionales, encontramos diversas escenografías enunciativas, como *blogs*, noticias, artículos de divulgación, etc.

Con la ayuda de herramientas propias de las teorías de la enunciaci3n y del análisis del discurso, en este artículo abordamos algunos de los aspectos discursivos de este género con el fin de contribuir a la reflexión sobre las prácticas relacionadas con la escritura y la edición de manuales escolares. Particularmente, analizamos la funcionalidad de las escenografías enunciativas en libros de texto de enseñanza secundaria y comparamos el *ethos*, es decir la imagen que el locutor construye de sí (Amossy, 1999), y la construcción escenográfica en tres disciplinas, con el objetivo de descubrir si existe una relación con sus tradiciones discursivas (Bolívar, 2005). Para ello, utilizamos un corpus de veinte libros de texto producidos en la Argentina entre 2003 y 2006, y correspondientes al segundo año de enseñanza secundaria o al noveno año de Educación General Básica (EGB), esto es, destinados a chicos de 14 y 15 años. Decidimos que correspondieran a tres disciplinas de las llamadas ciencias “blandas” y “duras”: Lengua y Ciencias Sociales, por un lado, y Ciencias Naturales, por el otro. Se eligieron siete editoriales por su grado de representatividad: Santillana, SM, Kapelusz y Tinta Fresca, que pertenecen a grupos multimedia y/o multinacionales, y Doce Orcas, Puerto de Palos y Estrada, de capitales argentinos en ese momento (vale aclarar que, desde 2007, las dos últimas han pasado a integrar la editorial británica MacMillan Publishers).

A lo largo del trabajo, analizaremos cómo el despliegue de las escenografías logra un efecto persuasivo en los lectores y contribuye a construir una determinada representación del saber y del *ethos* disciplinar.

1. Este trabajo forma parte de los Proyectos UBACyT F 020 (2008-2010) y PICT 32995 de la ANPCyT (2007-2010), dirigidos por la doctora María Marta García Negroni en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que analizan los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico en relación con su producción, corrección y edición.

## 2. LA ESCENA DE ENUNCIACIÓN. ESCENA ENGLOBALANTE, ESCENA GENÉRICA Y ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Las distintas perspectivas de las teorías de la enunciación, de la semántica y del análisis del discurso suelen abordar y estudiar los actos de enunciación en torno de dos nociones centrales: las *situaciones de comunicación* y las *situaciones de enunciación*. Sin embargo, Maingueneau (1999, 2004, 2006) alerta sobre la confusión teórica que existe acerca del significado y de los alcances de estos dos conceptos, y se dedica a realizar un trabajo de esclarecimiento terminológico. El autor explica que la *situación de enunciación* no es socialmente descriptible, sino que es un sistema en el que se definen las posiciones de enunciador, coenunciador y de no persona (en términos de Benveniste, 1966). Por ende, para el estudio de los textos propone las nociones de *situación de comunicación* y de *escena de enunciación*.

Según Maingueneau, la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos: el *estatus* de los participantes, las *circunstancias apropiadas* para que el discurso logre su objetivo, el *medio* por el que se realiza (oral o escrito), el *tipo de lengua* que se usa, su *inscripción temporal* (cuál es la periodicidad o duración de un texto según el género al que pertenece), el *plan* u organización del texto y la *finalidad*, que es acorde con el género discursivo. Así, el libro de texto como género específico presenta una organización o plan (que tiene la finalidad de transmitir conocimientos y comprobar su adquisición) basado en la disposición de teoría y actividades.

Por otra parte, la escena de enunciación, concepto que aplicaremos particularmente en nuestro análisis, debe ser considerada desde el “interior” del discurso, en la medida en que “un texto es una huella de un discurso en el que la palabra es *puesta en escena*” (Maingueneau, 2004:6). El autor postula que, en la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la *escena englobante*, que se refiere al tipo de discurso, la *escena genérica*, que es impuesta por el género discursivo, y las *escenografías*, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir, que no son simples marcos o decorados. Al respecto, Maingueneau señala que existen géneros que son poco susceptibles de incorporar escenografías que se

aparten de las rutinas de la escena genérica. Este es el caso de la guía telefónica, puesto que se trata de un género absolutamente utilitario que obedece, en forma estricta, a sus convenciones. En cambio, hay otros géneros que, debido a su naturaleza, exigen una multiplicidad de escenografías como, por ejemplo, el discurso publicitario o el político, que “movilizan escenografías variadas en la medida en que, para persuadir a su destinatario, deben seducirlo, cautivarlo” (Maingueneau, 2004:7).

En nuestro análisis, la *escena englobante* corresponde al *discurso pedagógico* y la *escena genérica* del libro de texto es de carácter *explicativo-expositivo-evaluativo*, la cual tradicionalmente se ha caracterizado por una serie de rasgos que presentamos a continuación.

### 2.1. LA EXISTENCIA DE UN SABER QUE “DEBE” TRANSMITIRSE Y PUEDE SER ADQUIRIDO Y VERIFICADO

El discurso pedagógico –la escena englobante–, en tanto discurso de poder, ha sido descrito como “autoritario” (Orlandi, 2003), pues, por un lado, no existe la reversibilidad (es decir, el destinatario no puede responder) y, por otro, presenta un saber científico legítimo y validado que habilita un *deber saber*; más que informar, explicar e influenciar, “enseñar es inculcar el conocimiento legítimo” (Orlandi, 2003:18). En este sentido, los libros de texto transmiten un saber legitimado por el currículum escolar y las comunidades científicas de pertenencia. Así, el discurso de los manuales se construye a partir de la reformulación de otros discursos constituyentes. Entre ellos, los documentos curriculares oficiales son la fuente primordial de su propia enunciación. No obstante, en algunas ocasiones, los mismos libros de texto han determinado cuáles son los saberes que deben aprenderse. Tengamos en cuenta que

No solo ofician como “traductores” o “intérpretes” privilegiados de los documentos curriculares sino que los sustituyen. Ahora que las nuevas tendencias respecto del currículum, conscientes de la complejidad escolar, se han revertido en contra del excesivo detalle y normatividad de los diseños y documentos, los libros de texto suelen rellenar esos huecos con sus prescripciones y orientaciones acerca del “cómo enseñar y aprender” (Fernández Reiris, 2005:341).

Por otra parte, el libro de texto lleva a cabo diferentes operaciones de recontextualización del saber (Bernstein, 1975). Cabe aclarar que se entiende por “recontextualización” el procedimiento de apropiación y reformulación de un discurso, con el objetivo de transmitirlo en contextos distintos de aquel que fue su contexto de producción. De esta forma, el libro de texto toma y reformula los discursos disciplinares con el fin

de que los saberes puedan ser adquiridos por el público lego (alumnos). Para lograrlo en forma exitosa, sus autores introducen definiciones, reformulaciones, ejemplificaciones y otros recursos propios de la explicación, que contribuyen a modelar un discurso sencillo y accesible. Asimismo, incluyen actividades de integración –generalmente, a través de cuestionarios de contenidos– para comprobar la adquisición de los saberes desarrollados.<sup>2</sup>

## 2.2. LA INTENCIÓN DE CONSTRUIR UNA VERDAD / UN CONOCIMIENTO AUTÉNTICO

Tradicionalmente, con la finalidad de ofrecerles credibilidad profesional a los docentes y de constituirse como autoridad reconocida para los alumnos, el libro de texto ha sido caracterizado por su pretensión de construir una verdad y una “absoluta definición de la realidad” (Hyland, 2000:105). Al respecto, Orlandi (2003) sostiene que el discurso escolar suele presentar explicaciones en forma categórica y absoluta, y que habilita no solo un *deber saber*, sino un *deber ser* en el sentido de que el referente está ausente, oculto por el decir: “en el nivel metalingüístico [el discurso pedagógico] se caracteriza por definiciones rígidas, cortes polisémicos, encadenamientos automatizados que llevan a conclusiones exclusivas y dirigidas [...] que presentan definiciones categóricas” (Orlandi, 2003:19). Para lograr el efecto de veracidad y transparencia buscado, el libro de texto apela no solo a estos recursos lingüísticos sino también a otros, como el borramiento de las huellas de enunciación (el hablar en nombre de “la ciencia”) a través de la presentación de su discurso como “desembragado de su contexto de producción” (Zamudio y Atorresi, 2000:128).

## 2.3. LA CONFIGURACIÓN DE UN DISCURSO APARENTEMENTE MONÓDICO Y AUTORREFERENCIAL

Para construir un discurso objetivo, transparente y neutral, Hyland (2000) postula que el libro de texto busca reducir la multiplicidad de discursos y constituirse como la voz de la autoridad y como portador del saber: “The textbook simply represents an [...] reduce the multivocality of past texts to a single voice of authority” (Hyland, 2000:106). Este efecto de autorreferencialidad puede lograrse, entre otros recursos, mediante la no explicitación del discurso ajeno, la ausencia de discusión y confrontación –que lo diferenciaría del discurso científico-académico– y la presentación de los contenidos bajo la forma de “resultados”. El libro de texto, entonces, al intentar simplificar la explicación y al tratar de

evitar la “confusión” o dispersión teórica, ha recurrido a eliminar la diversidad de discursos y de puntos de vista.

Pero además de esta escena genérica clásica, el libro de texto se constituye como un género que admite la introducción de diversas *escenografías* con el fin de atraer la atención de los lectores. Cada una de las *escenografías* tendrá como efecto el desplazamiento escenográfico a otro plano, en donde el lector se pondrá en contacto con situaciones discursivas de diverso tipo, con espacios y configuraciones temporales específicas. En este sentido encontramos que, en los libros actuales, las escenas explicativo-expositivas se encuentran invadidas por una enorme cantidad de *escenografías* enunciativas –*blogs*, artículos de divulgación, historietas, recuentos de experimentos, biografías, etc.– que interpelan de diferentes maneras al lector.

## 3. LAS ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS DEL LIBRO ESCOLAR: DIVERSIDAD Y PERSUASIÓN

Lejos de ceñirse a las rutinas de la escena genérica convencional y de ajustarse a los modelos tradicionales de la explicación didáctica, el libro de texto actual permite la disposición de numerosas y diversas *escenografías* enunciativas. Teniendo en cuenta que “la variación escenográfica está indisolublemente ligada a la finalidad de cada género” (Maingueneau, 2004:5), consideramos que el libro de texto recurre a una multiplicidad de *escenografías* con un fin motivador y persuasivo: seducir a sus destinatarios, tanto alumnos como docentes. Por un lado, la utilización de *escenografías* atractivas busca llamar la atención y lograr una mejor predisposición por parte de los alumnos que, generalmente, conforman un público reticente e indiferente (en nuestro análisis particular, jóvenes de escuela media o secundaria). Por otro lado, para los docentes, la disposición *escenográfica* puede contribuir no solo a que logren una mejor motivación en los alumnos, al abordar los temas en forma novedosa y hasta “divertida”, sino también a acercarlos a géneros característicos del ámbito disciplinar –como los instructivos de trabajo de campo o los artículos de revistas de divulgación en los libros de Ciencias Naturales–, utilizando, a su vez, diferentes metodologías de estudio. Según sostienen Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2002), la escuela, históricamente, tuvo como enemiga a la lectura en soportes de diarios y revistas; no obstante, esta concepción cambió a partir del siglo XX, cuando el pasatiempo y la información se trasladaron al sonido y a la imagen (la televisión); desde entonces:

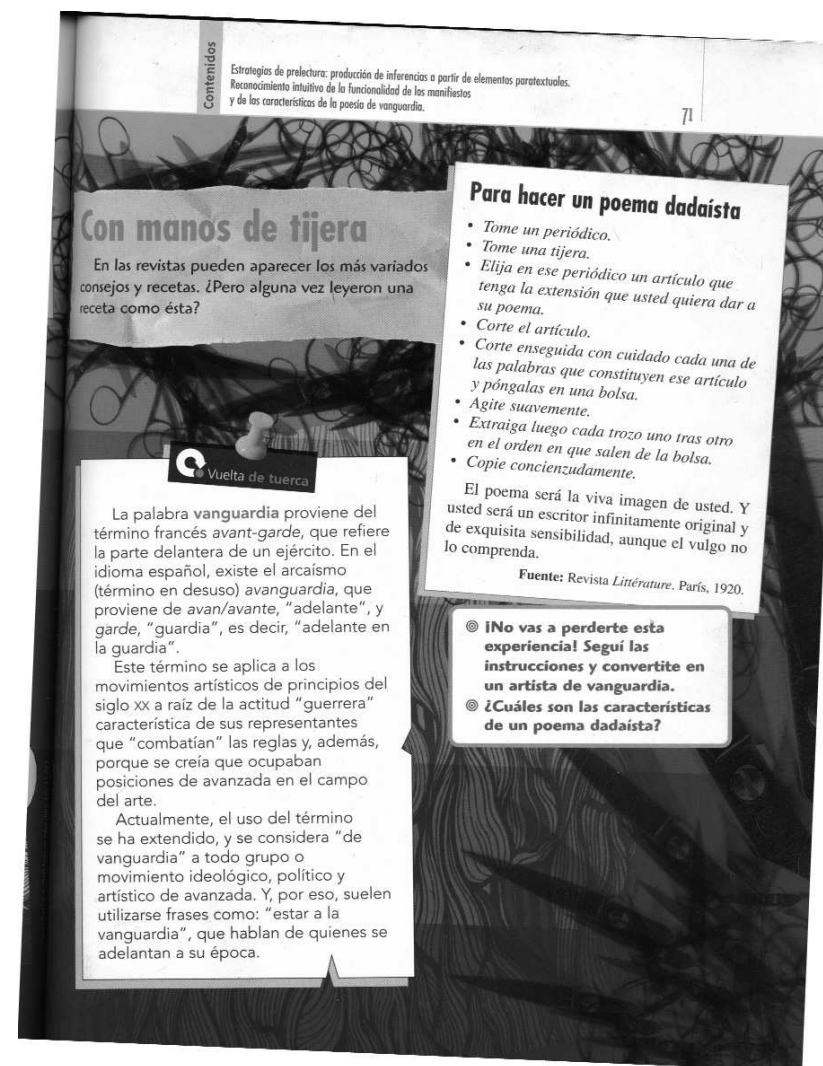
2. Las actividades de integración deben diferenciarse de las actividades que aparecen en las páginas centrales de capítulo que, según desarrollaremos luego, conforman *escenografías* enunciativas específicas.

[...] se comienzan a estimular las lecturas que ayer se consideraban indignas (revistas ilustradas, tebeos, folletines) con la esperanza de que esos pequeños peldaños llevarán sin mucho dolor hasta la cima desde la cual un día se hará posible *sumergirse en los grandes libros* con estremecimientos de placer (Chartier y Hébrard, 2002:198).

Aunque, tradicionalmente, el libro escolar argentino ha gestionado la multiplicidad de fuentes y diversidad genérica de base, en los últimos años (a partir de la Reforma Educativa de 1993 y con la introducción de los enfoques constructivistas, discursivos y comunicativos), se ha registrado una mayor tendencia a explicitar la dimensión polifónica del discurso, con la pretensión de alejarse de la construcción monódica característica. La incorporación de diversos discursos y géneros –muchos de los cuales eran antes ajenos a la escuela– comenzó a configurar escenografías novedosas que implican, según Maingueneau (2006), un distanciamiento del escenario de evento discursivo original.

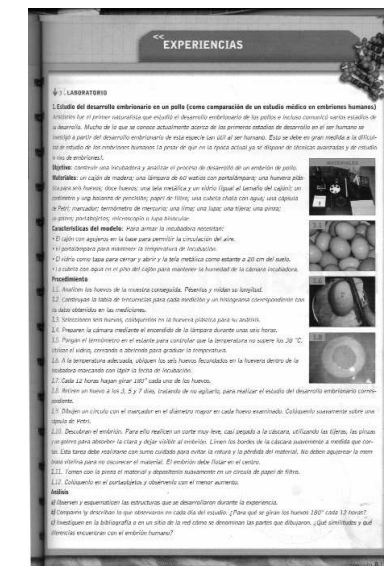
En cualquier capítulo de un libro de texto actual e, incluso, en una misma página, pueden encontrarse diversas escenografías. Muchas de las páginas o secciones de los ejemplares que analizamos están diseñadas a la manera de revistas de divulgación, de historietas, de libros de literatura, de instructivos de juegos, de instructivos de experimentos, de enciclopedias, de recuentos de experimentos, etc. De esta manera, los destinatarios-alumnos pueden ingresar imaginariamente en cada escenografía y desempeñar diferentes roles: actuar como usuarios de revistas, lectores literarios, jugadores, científicos, investigadores, etc. Por ejemplo, en los casos 1 y 2 se movilizan estructuras alternativas con el fin de persuadir a los destinatarios. A partir de las escenografías de “instructivo de escritura” y de “experiencia de laboratorio”, se modelan espacios discursivos que redefinen el rol de los lectores y les asignan los papeles específicos de poetas o científicos.

En el ejemplo 1, la escenografía que caracterizamos como un “instructivo” introduce el tema que se tratará en el capítulo, la poesía vanguardista, y habilita una actividad: descubrir las características de un poema dadaísta. Se construye el contexto de enunciación de una revista literaria de manera explícita, a través del diseño, la mención de la fuente y el texto de la consigna. Así, el alumno ingresa en la escenografía instructivo de una revista literaria de París de 1920, y allí se le asigna un determinado rol: ser un poeta de vanguardia. La escenografía elegida no es casual, pues manifiesta una concepción pedagógica y una autorrepresentación del campo disciplinar que privilegia una actitud lúdica y creativa.



Ejemplo 1.

Ejemplo 2.



En el ejemplo 2, la escenografía dentro de la cual el alumno se halla situado es una experiencia de laboratorio, construida por el manual escolar. El lector recibe el texto como un instructivo de experimento de laboratorio y, a la manera de un técnico/científico, debe seguirlo para construir una incubadora y analizar, nada más y nada menos, que el desarrollo de un embrión de pollo.

En definitiva, el carácter constructivo del discurso del libro de texto –como cualquier discurso, en mayor o menor medida– puede imponer distintas escenografías, que instauran nuevas y particulares formas de interpelación al lector, asignándole roles más variados y dinámicos (cuyo dispositivo se justifica a través de la enunciación misma).



Ejemplo 3.  
Ejemplo 4.



3. El diseño gráfico ha tenido un gran desarrollo en las últimas décadas a partir de las nuevas tecnologías, los *software* para el diseño y el auge de la fotografía digital.

4. Desde otros enfoques, algunos autores han realizado la comparación entre manuales de diferentes épocas en lo que hace al tratamiento de temas entre manuales de diferentes épocas.

4. LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS TECNOLOGÍAS: DISEÑOS INNOVADORES Y NUEVAS ESCENOGRAFÍAS

El diseño gráfico (entendido en términos de Dalley [1981] como la manipulación del texto, la ilustración y los márgenes para lograr un impacto visual),<sup>3</sup> la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han contribuido para la elaboración de variadas escenografías en los libros de texto actuales, los cuales presentan, sin dudas, un formato complejo. Así, resulta útil comparar las escenas genéricas entre manuales de distintas épocas para dar cuenta de las diferencias entre formatos y construcción de escenografías.<sup>4</sup> Si comparamos la página de un libro de texto tradicional de hace varias décadas –utilizado en la escuela media o secundaria– con la de un libro contemporáneo del mismo nivel, observamos que el primero se ajusta de un modo estricto a las rutinas de su escena genérica establecida (ejemplo 3), mientras que la escena genérica del segundo se encuentra invadida por variadas escenografías (ejemplo 4).

El libro de Historia de 1956 (ejemplo 3) construye la escena genérica expositivo-explicativa tradicional –compuesta por un texto expositivo continuo, de lectura progresiva y lineal, dispuesto a caja completa, que incorpora una sola escenografía: una ilustración en blanco y negro. Al analizar todo el libro, observamos que la escena genérica expositivo-explicativa se completa con la evaluativa que, a modo de cuestionario, aparece al final de cada capítulo con el fin de verificar los contenidos adquiridos.

Por su parte, el libro de Historia actual (ejemplo 4) presenta la escena expositivo-explicativa invadida por diferentes escenografías, que proponen una lectura no lineal, semejante a la que Petrucci denomina “diagonal” e “interrumpida” (2001:617). Cada página presenta una columna central con texto explicativo que en varias partes refiere, mediante llamadas (A y B), a imágenes o textos subsidiarios, ubicados en la columna lateral o columna de aire.<sup>5</sup> Las imágenes, generalmente en color (excepto fotografías documentales y de archivo originales en blanco y negro), están acompañadas por epígrafes que pueden ubicarse dentro de la columna principal o en la de aire, y aparecen en forma bastante abundante en las páginas. Además, encontramos recuadros o plaquetas que “resaltan conceptos o informaciones importantes” (Alvarado, 1994:38), como los datos específicos sobre el Código Civil de “Info Plus”. Diversos tipos de actividades se colocan cada doble página y tienen un espacio mucho más importante que en el libro de 1956. En este punto, debemos distinguir

los cuestionarios ubicados al final del capítulo o sección –llamados comúnmente *integraciones*–, y que conforman la escena genérica, de las actividades que presentan los manuales actuales en casi todas las páginas. Estas últimas interpelan de diversas maneras a los lectores (por ejemplo, les proponen que relacionen contenidos, que realicen una acción concreta, como analizar una situación u otro discurso, etc.) y configuran, así, verdaderas escenografías enunciativas.

La construcción de las escenografías del libro de Historia actual podría caracterizarse como cercana a un *blog*, en donde las llamadas ubicadas en el texto central, a modo de *links*, remiten a imágenes con epígrafes, plaquetas con actividades, recuadros de información, etc. Aunque en el ejemplo existe jerarquización de la información dada por la importancia gráfica destinada al texto expositivo-explicativo central, predominan el montaje de documentos, los recuadros con textos destacados y la yuxtaposición de imágenes. Tal escenografía habilita un recorrido de lectura más dinámico y fragmentario –no secuencial–, pues el lector debe leer complementariamente texto y paratexto.

A partir de la comparación del libro de Historia de la década del 50 con el actual, podemos observar claramente cómo las transposiciones mediáticas,<sup>6</sup> a partir de la hibridación de formatos y géneros, han transformado el discurso del manual escolar. Sin dudas, la actual hegemonía de los medios audiovisuales –como la televisión y las nuevas tecnologías, especialmente Internet– influye sobre los medios gráficos de la prensa y también sobre la producción de los libros. De esta forma, el diseño “ayudó a la elaboración de un texto más fragmentario que unitario” (Romero, 2004:32). En este mismo sentido, Alvarado confirma la influencia de los medios audiovisuales en el diseño de los libros de texto al propiciar, por ejemplo, la diferenciación de distintos bloques de información; a pesar de que en un primer momento buscaron distanciarse de los discursos de los medios, “retórica y estéticamente conservadores, se definieron siempre por oposición a lo que, desde una visión apocalíptica, significaban los medios (en particular la TV)” (Alvarado, 1994:37). Así, el predominio de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, con el auge de Internet, propicia prácticas de lectura novedosas e influye sobre el diseño, el formato y la producción de los libros. Al respecto, Petrucci sostiene que, en la actualidad, la producción editorial se posiciona frente a un público que “se alimenta de otras experiencias informativas y que ha adquirido otros medios de culturación, como los audiovisuales; que está habituado a leer mensajes en movimiento” (2001:616). Asimismo, A. M. Chartier (2004) postula que la escritura de tipo hipertextual y fragmentaria<sup>7</sup> apela al *collage* y al montaje de

Por ejemplo, G. Carbone, a partir de un análisis comparativo, menciona como características de los libros actuales (entre otras): la introducción de la oralidad para prescribir actividades, la incorporación de textos de variados géneros y las vinculaciones entre texto escrito e imagen. Al respecto, podrá consultarse Carbone (2003).

5. La maqueta puede contemplar la disposición del texto no solo a caja completa, sino en varias columnas. En los libros de texto, generalmente, se trata de una central y otra de aire. Esta última se ubica en el lateral de la página y suele presentar recursos complementarios, como plaquetas, imágenes, mapas, etcétera.

6. Desde un enfoque semiológico, O. Steimberg (1991) caracteriza las transposiciones mediáticas como un fenómeno propio de la cultura actual, que consiste en el pasaje de ciertos géneros de la comunicación (películas, novelas, teatro) a otros y que pueden alcanzar importantes logros pedagógicos.

7. Según A. M. Chartier, los hipertextos (la comunicación en línea e Internet) permiten navegar de texto en texto a través de documentos sonoros y visuales con ayuda de los vínculos insertos en los programas. Por otra parte, los conceptos de escritura y de lectura fragmentarias que trabaja la autora no deben considerarse como negativos, sino como característicos de la cultura contemporánea.

documentos, y se diferencia notablemente de la escritura de la tradición escolar y académica, consistente en una producción estructurada que promueve una lectura lineal.

Teniendo en cuenta tales aspectos, podemos considerar que el libro de texto recibe la influencia de los nuevos discursos y emplea algunos de sus recursos para apelar a los destinatarios y, así, construir un discurso más atractivo. En los manuales escolares, la escena genérica expositivo-explicativa se encuentra, generalmente, “sobreinvasada” por diversas escenografías enunciativas, muchas de las cuales corresponden a los discursos de los medios de comunicación o a las nuevas tecnologías, en pos de apelar a un destinatario más activo y poseedor de otras competencias, capaz de realizar una lectura con miras a la acción: abordar textos y paratextos, leer textos-imagen así como comprender escritos no lineales (esquemas), realizar lecturas complementarias, elegir su propia “ruta de lectura”, resolver actividades, etc.

El despliegue escenográfico contribuye a evitar que la escena genérica tradicional se reduzca a la secuencia explicativo-expositiva y conforma, así, un *ethos* “actualizado” que se diferencia claramente de la representación más difundida acerca del discurso pedagógico-escolar: “pasividad” y “aburrimiento”. Por otra parte, la redundancia de tales escenografías lleva a percibir las como naturalizadas y validadas en tanto propias de los libros de texto. Sin dudas, se trata de un cambio discursivo que legitima nuevas prácticas de producción y recepción de este tipo de libros.

En el corpus analizado, descubrimos que la selección de las escenografías en cada disciplina no es arbitraria ni aleatoria, sino que se relaciona directamente con los campos disciplinares de referencia y sus prácticas discursivas (que, a su vez, apelan a distintos tipos de destinatarios, se orientan a propósitos determinados y producen diversos desplazamientos discursivos). Según sostiene Carbone:

Las cualidades de los procesos transpositivos son altamente complejas, pues suponen que las intenciones de facilitación deben ser pertinentes en sus estrategias comunicativas con las convenciones que caracterizan cada ámbito de conocimiento (Carbone, 2003:126).

En efecto, aunque cada libro sigue una línea editorial, la producción de las escenografías se asocia directamente con la comunidad científica de referencia. Por ejemplo, Ciencias Naturales moviliza escenografías relacionadas con la divulgación científica, Ciencias Sociales recurre a géneros propios de la investigación social y Lengua y Literatura construye escenografías asociadas con el placer y el juego. En ese sentido, consideramos que la construcción escenográfica responde a las tradiciones discursivas (Bolívar,

2005) propias de los campos disciplinares: no solo alude a sus prácticas discursivas y formatos textuales, sino también muestra una visión particular de la ciencia, una determinada autorrepresentación.

## 5. LA ESCENA GENÉRICA Y ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS EN TRES DISCIPLINAS

### 5.1. LA ESCENA GENÉRICA Y LAS ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS EN CIENCIAS NATURALES: UNA APUESTA A LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

Las escenografías dispuestas por los libros de texto de Ciencias Naturales intentan acercar a sus lectores a los géneros, formatos y prácticas discursivas científicas. Ahora bien, debemos tener en cuenta que, en el ámbito científico, existen prácticas discursivas que contribuyen a generar saberes y propiciar el avance en las áreas de conocimiento, como los informes, los artículos especializados y las tesis, y otras cuyo objetivo principal es transmitir conocimientos a un público no experto, como los artículos de divulgación científica y las infografías. Entonces, ¿cuáles de estas prácticas discursivas predominan en el corpus analizado? ¿Las “directas” de producción de conocimiento o las de “reproducción” del saber, que se obtienen a partir de reglas de recontextualización?

Según sostiene Martin (1993), el género más frecuente en los libros de Ciencias Naturales es el informe; Vallejos Llobet afirma, incluso, que “los libros de ciencia se pueden considerar en sí mismos como amplios informes” (Vallejos Llobet, 2004:151). No obstante, los libros de texto analizados, con el propósito de dinamizar los temas disciplinares y seducir a los alumnos con los nuevos lenguajes y tecnologías, se alejan del formato convencional del “informe” y, como complemento de las explicativo-expositivas, despliegan variadas escenografías, generalmente cercanas a las revistas, *blogs* o páginas web de divulgación científica. Estas se corresponden, generalmente, con prácticas cercanas a la divulgación científica, y los textos, en su mayoría, son creados por el propio equipo editorial (es decir, elaborados *ad hoc*):

- explicaciones, infografías, esquemas, ecuaciones e instructivos de experimentos, situados en el cuerpo central;
- biografías y recuento de experimentos, así como imágenes, esquemas, infografías, etc., ubicados en la periferia de la página, ya sea en la parte inferior, o en recuadros o plaquetas, etc.; en escasas ocasiones, también, artículos de divulgación extraídos de diarios y revistas “reales”.

Como se observa, los libros de texto de Ciencias Naturales ponen en juego escenografías relacionadas con prácticas discursivas en las que se da lugar a la recontextualización del saber; casi en ningún caso encontramos en las páginas de desarrollo de capítulo textos académicos de base como, por ejemplo, informes o artículos científicos, que podrían ser un buen punto de partida para iniciar a los alumnos en dichas prácticas.

Entre los formatos de divulgación que conforman las escenografías, se distinguen las biografías y los recuentos de experimentos por su pretensión de ofrecer una imagen más humana de la ciencia, al hacer foco en los sujetos intervinientes y en la construcción y creación del conocimiento (y no ofrecerse como un producto dado y acabado). Desde el diseño gráfico, se los destaca en plaquetas especiales, como el ejemplo de “El péndulo de Foucault”; en algunos casos, además, aparecen títulos fijos que las identifican, como “Enciclopedia” en el libro de Doce Orcas, que transcribimos a continuación.

#### El péndulo de Foucault

En el siglo XIX, el francés Jean Foucault buscó demostrar el movimiento de rotación de la Tierra. Para ello ideó un dispositivo que se mantenía fijo a pesar del giro terrestre: construyó un péndulo enorme, formado por una bala de cañón suspendida de un alambre de 69 m. Foucault sabía que el péndulo oscilaría siempre en el mismo plano, pero como el suelo bajo él giraría con la Tierra, cambiaría la dirección donde apuntaba el péndulo. Observar ese cambio de dirección es equivalente a percibir la rotación del planeta.

*Átomo 9. Ciencias Naturales.* Ediciones SM, 2003, p. 54.

#### Enciclopedia Los comienzos de la genética

[...] La base de los conocimientos que actualmente tenemos sobre genética se la debemos a las investigaciones del monje austríaco Gregor Mendel (1822-1884). Mendel investigó la transmisión de los caracteres hereditarios en las plantas de arveja durante nueve años, aproximadamente. Sus descubrimientos fueron realizados mucho antes de que se conociera la división meiótica, gracias a la paciente aplicación de un riguroso método de experimentación. Sus trabajos fueron publicados en 1866, pero no se tuvieron en cuenta en ese momento. Luego de varios años otros científicos llegaron a las mismas conclusiones de Mendel, pero él ya había muerto sin llegar a conocer la trascendencia de sus investigaciones.

*Biología 2. Secundario.* Doce Orcas Ediciones, 2004, p. 71.

Podemos sostener que los libros de texto analizados construyen escenografías propias de la divulgación científica, en donde texto, actividad e imagen se conjugan para seducir a los lectores legos y lograr una comunicación exitosa con ellos. La exposición de la teoría se despliega a través de diferentes escenografías que inician al destinatario en la alfabetización científica: las imágenes (fotos, gráficos, infografías, ilustraciones) se presentan como evidencias privilegiadas del conocimiento; los instructivos de experiencias funcionan también como actividades e intentan que los alumnos se “comporten” como científicos; las biografías y los recuentos de experimentos, ubicados en recuadros, además de mostrar el quehacer humano de la ciencia, apuntan a que el joven lector entre en contacto con la historia de la ciencia de una forma más amena.

#### 5.2. LA ESCENA GENÉRICA Y LAS ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS EN CIENCIAS SOCIALES: UN ACERCAMIENTO A LAS FUENTES DEL CONOCIMIENTO

En la escena genérica de los libros de Ciencias Sociales, se despliegan escenografías que aproximan a los alumnos a prácticas discursivas relacionadas con la investigación. Se trata de fuentes primarias y secundarias: documentos oficiales, relatos históricos, ensayos, leyes, textos de distinto tipo (afiches, volantes, páginas de diarios de la época, portadas de revistas, etc.), glosarios, mapas, gráficos, cuadros estadísticos, pinturas y viñetas. Asimismo, estas escenografías se construyen como el espacio elegido para mostrar y exhibir el discurso ajeno. Entre la explicación y las actividades se alternan recuadros o plaquetas que presentan fragmentos de documentos de apoyo (leyes, artículos periodísticos, etc.), y estadísticas en cuadros, gráficos, mapas, etc., así como también textos académicos de base producidos por científicos, especialistas u organismos reconocidos. En estos casos, al colocar un gráfico o fragmento textual dentro de un recuadro o recurso similar, acompañado de su cita bibliográfica correspondiente, se distingue y se exhibe la polifonía, como observamos en el siguiente ejemplo.

#### Las denuncias de Lisandro de la Torre

“Estoy solo enfrente de una coalición formidable de intereses; estoy solo enfrente de empresas capitalistas que se encuentran entre las más poderosas de la Tierra; estoy solo enfrente de un gobierno cuya mediocridad en presencia del problema ganadero asombra y entristece; y así, solo, me batiré en defensa de una industria argentina esquilada e inerme. Nada sería el daño que ha sufrido el prestigio del gobierno, si en adelante pudiera evitarse que



continúe el otro daño, que hiere de muerte a la fuente de riqueza más importante de la Nación, endeudada conscientemente al interés del capitalismo extranjero”.

Declaración de Lisandro de la Torre.  
Citado en: Ciria, Alberto. *Partidos y poder en la Argentina moderna. 1930-1946*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1981.

*Ciencias Sociales 9*. Tinta Fresca, 2005, p. 211.

También encontramos textos destacados, en plaquetas o recuadros, en los que se alternan discursos referidos en forma directa e indirecta, como observamos en el siguiente ejemplo.

**El nuevo artículo 36**

El artículo 36, incorporado por la reforma de 1994, establece que “esta Constitución mantendrá su imperio aun cuando se interrumpiere su observancia por actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático. Estos actos serán insanablemente nulos”. Este mismo artículo determina duras condenas para los autores de esos actos y quienes colaboren con ellos, y reconoce el derecho de resistencia de los ciudadanos contra quienes quebranten el orden constitucional. Además, como respuesta frente a la corrupción y las acciones deshonestas de los funcionarios públicos –temas que adquirieron gran relevancia en la década de 1990–, establece que “atentará asimismo contra el sistema democrático quien incurriere en grave delito doloso contra el Estado que conlleve enriquecimiento”.

*Cronos 9*. *Ciencias Sociales*. Ediciones SM, 2003, p. 53.

Incluyendo el discurso ajeno y exhibiéndolo, el autor de *Ciencias Sociales* se posiciona como experto y conocedor de las propuestas metodológicas actuales en relación con sus destinatarios: da cuenta de que conoce y maneja no solo los conceptos del campo disciplinar y el acceso a fuentes y documentos en los que se basa su estudio, sino también información tomada de soportes variados, pues como sostiene García Negroni (2008): “El autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999) [...], mostrándose como alguien que conoce el tema y sus antecedentes, y a la vez es objetivo, riguroso y creíble” (ibíd:16). En este sentido, la importancia otorgada al discurso ajeno podría considerarse como un rasgo propio de esta tradición discursiva. Al respecto, en un trabajo sobre artículos científico-académicos de la disciplina de Historia, García Negroni (2008) destaca la fuerte presencia –en contraposición a las llamadas

“ciencias duras”– de referencias y citas textuales que, según comenta, da cuenta de la importancia que tienen, para esta disciplina, los textos previos, que contribuyen a formar “la construcción de un *ethos* preocupado por mostrar el conocimiento disciplinar” (ibíd:27).

La cita de textos en escenografías es una de las principales fuentes de evidencia del saber, a la vez que desempeña una función didáctico-pedagógica –en diversas ocasiones, genera una actividad que debe realizar el alumno– y constituye una herramienta para expresar y demostrar no solo el saber académico sino también el conocimiento de las metodologías pedagógicas actuales (como recurrir a diversos soportes de información). La creación del efecto de alteridad atrae tanto al estudiante como al docente, pues les ofrece una diversidad y una multiplicidad de puntos de vista. Sin embargo, en muchos los casos, las citas y el discurso referido de tipo indirecto no introducen posturas contrapuestas o polémicas, sino que funcionan solo como recursos explicativos, para demostrar la veracidad del saber construido en la explicación. Por ejemplo, la cita del fragmento de la declaración de Lisandro de la Torre actúa como una “prueba fehaciente” de las denuncias llevadas a cabo por este político –acerca de la existencia del monopolio económico británico en la década del 30–, que son expuestas en la explicación central (imagen 5), pero sin generar ningún tipo de polémica o controversia.

**5.3. LA ESCENA GENÉRICA Y LAS ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS EN LENGUA Y LITERATURA: ENTRE EL PLACER Y EL JUEGO**

A través de la disposición de actividades en zonas centrales, Lengua y Literatura le da una importancia fundamental al hacer, mientras que suele destinar a la teoría espacios complementarios y acotados, muchas veces, en recuadros y plaquetas. Tal estructura manifiesta un proceso deductivo del saber: el alumno descubre los conceptos a partir de sus propias respuestas y resoluciones.

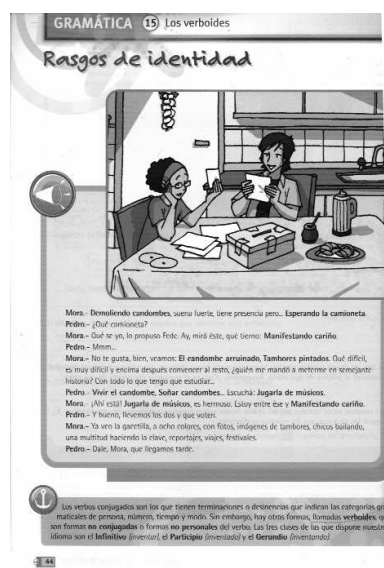
Las escenografías enunciativas centrales que privilegia esta disciplina son de dos tipos. Por un lado, del estilo de carpetas de actividades (ejemplo 6), donde el alumno debe realizar diferentes acciones: marcar, anotar “verdadero” o “falso”, responder, escribir, etc. Por el otro, las historietas y conversaciones, los juegos, los libros de cuentos y poemas, técnicas de taller literario que, a través de la apelación a la diversión y a la dimensión lúdica, intentan atraer al destinatario lego.

En este sentido, observamos cómo cada asignatura tiene su propio *ethos* y lo pone de manifiesto a partir de la movilización de determinadas escenografías: encontramos un *ethos* científico en Naturales; el *ethos*



Ejemplo 5.  
Ejemplo 6.





Ejemplo 7.

de Lengua y Literatura se caracteriza por su impronta constructivista, y el de Sociales se define por sus rasgos enciclopédicos.

Volviendo a Lengua, en el caso de la propuesta de la historieta (ejemplo 7), se presenta en forma visual y atractiva un formato narrativo-conversacional que pretende acercar a los alumnos a su contexto diario, pues se suelen construir escenas cotidianas cuyos protagonistas son adolescentes. En relación con la propuesta de las historietas como escenografías enunciativas, podemos mencionar las afirmaciones de Carbone (2003) respecto de las transposiciones de este formato a los libros de texto:

Estas (las transposiciones) aparecen en diversas formas de adopción de géneros de la comunicación de masas, entrelazados con los textos informativos de carácter didáctico. Muchos de ellos buscan la adhesión de los lectores a través del lenguaje de la historieta. En estos casos hay estrategias de articulación con los textos dedicados a la progresión del conocimiento, que se proponen sintonizar a los alumnos con lo cotidiano. Algunos se destacan por la originalidad con que se apropian del lenguaje narrativo y conversacional del género, conjugado con la imagen para lograr sus propósitos (Carbone, 2003:127).

En definitiva, en Lengua y Literatura, las escenografías que se despliegan están focalizadas, generalmente, en el “hacer” y apelan al contexto cercano del lector, a su experiencia e intuición, lo cual se correlaciona con un *ethos* menos rígido y más ameno. Así, la concepción que recorre los libros analizados está vinculada con la práctica, a partir de una búsqueda constante del juego y el placer.

## 6. A MODO DE CIERRE

Según el análisis que hemos desarrollado, los libros de texto actuales recurren a la puesta en juego de escenografías enunciativas como una estrategia de alejamiento de la representación monódica y objetiva, característica de las escenas convencionales de los manuales escolares que estuvieron vigentes, al menos, hasta la década de los 80, lo cual se relacionaría claramente con un cambio político. Así, se configura un *ethos* pedagógico innovador, capaz de transformar su propio campo discursivo. Si antes el libro de texto buscaba reducir la multiplicidad de voces y la diversidad genérica de base para constituirse como “única verdad”, ahora, a partir de la articulación entre los diferentes modos del decir institucional –aquí entran las influencias de los discursos pedagógicos, académicos, comerciales-editoriales–, intenta conformar un discurso explícitamente polifónico y portador de múltiples puntos de vista. Sin embargo, de acuerdo con nuestro abordaje, observamos que, si bien la disposición escenográfica introduce diversos géneros discursi-

vos, esto no implica necesariamente la inclusión de diferentes puntos de vista contrapuestos o polémicos, sino que suele funcionar como un recurso explicativo, ya sea como ejemplo o como evidencia.

Principalmente a través del despliegue de las escenografías, los autores y editores buscan atraer a los lectores: ellos son su foco, y su fin es la persuasión. Para construir escenografías que seduzcan, se recurre al diseño gráfico, a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías. La diversidad de recursos –metodológicos, de fuentes, de textos académicos– atraerá al destinatario experto –el docente–, y los diseños llamativos, novedosos y divertidos, básicamente, al destinatario ingenuo –el alumno–, quien deberá adoptar y cumplir diferentes roles según la escenografía propuesta. De esta forma, por un lado, las escenografías rompen con la antigua división entre prácticas discursivas escolares y no escolares, y permiten el acceso a distintos formatos de circulación social, pero, por el otro, en muchas ocasiones, terminan construyendo un discurso fragmentado.

También comprobamos que existen diferencias en cuanto a la elección de escenografías entre las disciplinas, que se corresponden con imágenes de ciencia particulares, siempre “dentro de los cánones disciplinares” (Hyland, 1999:359).

Por un lado, las escenografías de Ciencias Naturales se corresponden con prácticas y formatos de la divulgación de la ciencia, que suelen circular en diferentes soportes y medios de divulgación destinados al público lego adulto, tales como artículos de divulgación, *blogs*, biografías, enciclopedias, etc. Construye un *ethos* científico, cuyo objetivo sería formar a los alumnos en el manejo de los géneros de reproducción del saber para iniciar su alfabetización en las ciencias.

Por el otro, las escenografías desplegadas en Ciencias Sociales se asocian con formatos característicos de la investigación, que pretenden transformar al lector en un investigador que debe leer, consultar diferentes fuentes, mirar, relacionar datos y sacar conclusiones. Acorde con su tradición discursiva, el de las Ciencias Sociales es un discurso que conforma un *ethos* interesado en mostrar el conocimiento disciplinar. Para lograrlo, apela a destacar el discurso ajeno en recuadros y viñetas: lo muestra y lo exhibe, separándolo de sí.

Finalmente, las escenografías de Lengua y Literatura son del tipo de cuaderno de tareas, conversaciones e historietas, juegos, libros de cuentos, poemas, talleres literarios, etc. Los libros analizados apelan a la práctica y al “hacer”, a través de una actitud lúdica y una búsqueda constante por acercarse al contexto cotidiano del lector. Ponen de manifiesto un *ethos* menos rígido y más ameno, que privilegia el enfoque

didáctico (constructivista y comunicativo) por sobre la representación científico-académica de la disciplina.

En definitiva, la puesta en juego de escenografías en los libros analizados conforma un *ethos* pedagógico editorial innovador pero, a la vez, conforma *ethos* pedagógico-disciplinares especiales que muestran una manera peculiar de representar el campo científico, de legitimar modos de conocimiento y de crear representaciones del saber.

**Carolina Tosi** es profesora y licenciada en Letras (UBA). Es ayudante de primera de Semiología en el Ciclo Básico Común e integra la cátedra de Corrección de Estilo (UBA). Actualmente, se encuentra completando la Maestría de Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y en su trabajo de tesis aborda el estudio de los aspectos polifónico-argumentativos en manuales escolares. En el ámbito editorial, se ha desempeñado como correctora de estilo, autora y editora de libros de texto.



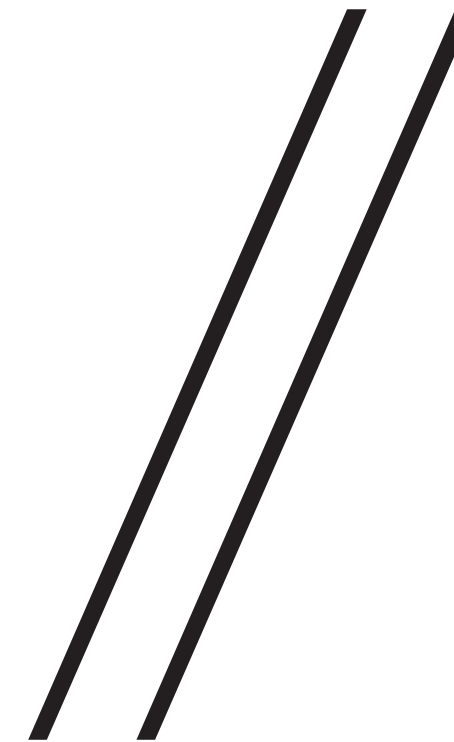
## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (1994) *Paratexto*, Buenos Aires, Eudeba, Enciclopedia Semiológica.
- Amossy, R. (1999) *Images de soi dans le discours*, Delauchaux et Niestlé, París.
- Benveniste, E. [1966] (1997) *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI.
- Bernstein, B. [1975] (2005) *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- Bolívar, A. (2004) "Análisis crítico del discurso de los académicos", *Signos* 37(55), pp. 7-18.
- \_\_\_\_\_ (2005) "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", *Signo y Señal* 14, pp. 67-91.
- Carbone, G. (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. y J. Hébrard (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1980-2000*, Barcelona, Gedisa.
- Dalley, T. (1981) *Ilustración y diseño*, Madrid, H. Blume.
- Fernández Reiris, A. (2005) *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*, Buenos Aires, Niño y Dávila.
- García Negroni, M. M. (2008) "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español", *Signos* 41(66), pp. 9-31.
- Hyland, K. (1999) "Academia attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge", *Applied Linguistics* 20 (3) pp. 341-367.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Disciplinary discourses, Social Interactions in academic writing*, Londres, Longman.
- Maingueneau, D. (1999) « Ethos, scénographie, incorporation ». En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*, París, Delachaux et Niestlé, pp. 75-102.

- \_\_\_\_\_ (2004) "¿Situación de enunciación o situación de comunicación?", *Université Paris XII* (Traducción de Laura Miñones). Disponible en: <[http://www.revista.discorso.org/articulos/Num5\\_Art\\_Maingueneau.htm](http://www.revista.discorso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm)>. Consulta: 14 de septiembre de 2008.
- \_\_\_\_\_ (2006) *Cenas da Enuniação*, Curitiba, Criar.
- Martin, J. R. (1993) Citado en Vallejos Llobet, P. comp. (2004) *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*, Bahía Blanca, Editorial de la Universidad del Sur.
- Orlandi, E. P. (2003) *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, Campinas, Pontes.
- Petrucci, A. (2001) "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En Cavallo, G. y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- Romero, L. A. (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Steimberg, O. (1991) *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- Vallejos Llobet, P. comp. (2004) *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*, Bahía Blanca, Editorial de la Universidad del Sur.
- Zamudio, B. y A. Atorresi (2000) *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba, Enciclopedia Semiológica.

## Fuentes de las imágenes

- Ejemplo 1. *Lengua 9*. Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas, 2005.
- Ejemplo 2. *Ciencias Naturales 9*. Editorial Estrada, Serie Entender, 2004.
- Ejemplo 3. Pisano, Natalio. *Historia Moderna y contemporánea. Para el segundo año de la enseñanza media*. Editorial Estrada, 1956.
- Ejemplo 4. *Historia de los tiempos contemporáneos -Siglos XIX y XX-*. Editorial Puerto de Palos, Serie en Estudio, 2006.
- Ejemplo 5. *Ciencias Sociales 9*. Editorial Tinta Fresca, 2005.
- Ejemplo 6. *Lengua 9*. Editorial Kapelusz, Equipo K, 2003.
- Ejemplo 7. *Lengua y géneros discursivos 9*. Editorial Puerto de Palos, Serie en Estudio, 2006.



Beth Brait

# Dulce sabor a Brasil antiguo: perspectiva dialógica

*En este texto, a partir de la perspectiva dialógica del análisis del discurso, se procura establecer una definición del lenguaje verbo-visual para, a continuación, realizar la lectura de una producción de este tipo –un libro de recetas culinarias–, significativa para la comprensión de algunos aspectos de la cultura brasileña. Los textos contenidos en *Delícias das Sinhás – Histórias e Receitas Culinárias do final do século XIX e Início do século XX* confirman la idea de que la función didáctica dominante de las recetas culinarias se vuelve relativa según sea su forma de producción, de circulación y de recepción.*

## 1. CONSIDERACIONES INICIALES

Es innegable que la aceptación del pensamiento bajtiniano o la “transmisión”, como lo denominan de forma pertinente algunos estudiosos, ha pasado y continúa pasando por circunstancias que implican cuidados, reflexiones generales y puntuales y, especialmente, dejar de lado la ingenuidad. Desde la década de 1920 hasta hoy, la circulación de los trabajos de Mijaíl Bajtín y su Círculo ha sufrido vicisitudes locales y temporales que, como en un juego de espejos, aumentan, disminuyen o distorsionan aspectos esenciales para su comprensión, muchas veces refractando más que reflejando.

Varios hechos, a lo largo de la conturbada y polémica historia de este pensamiento, atestiguan este juego de perspectivas. Entre ellas, es posible destacar: (i) la disputa acerca de quién firma los trabajos, dimensión que ha venido variando desde el extremo de la negación de la existencia intelectual de V. N. Voloshinov (1895-1936) y de P. Medvedev (1892-1938), por ejemplo, hasta las dudas en cuanto a la autenticidad de determinadas ideas y conceptos considerados genuinamente bajtinianos (siempre de acuerdo con los contextos políticos, sociales y académicos en los que fueron conocidos y divulgados los trabajos en su versión original, en sus traducciones o en la recuperación y la organización de apuntes contenidos en “cuadernos de notas” preservados en archivo); (ii) las traducciones, especialmente al francés y al inglés, en diferentes momentos, incluyendo diversos conceptos en el conjunto de los trabajos del Círculo tales como “*intertextualidad*”, o también los deslizamientos que se produjeron en los casos de “heteroglosia”, “dialogismo”, “polifonía”, “géneros del discurso”, entre otros.

Más allá de los distintos modos por los que se ha producido la transmisión del pensamiento bajtiniano y de los malos entendidos causados por factores de los más diversos órdenes, la persistencia y la pertinencia de los trabajos de investigadores contemporáneos que continúan volcando sobre los escritos infinitos comentarios y realizando traducciones (con la explícita finalidad de contextualizar la producción, de determinar fuentes y de deshacer equívocos) posibilitan, en diferentes vertientes del conocimiento y en diferentes países, un enfrentamiento singular del lenguaje y de sus estudios.

En el campo que hoy es denominado, de forma genérica, análisis del discurso, y que es caracterizado como una de las disciplinas responsables de la reintroducción del sujeto y de la historia en los estudios lingüísticos, la fuerza y la importancia de los trabajos del Círculo puede constatarse ampliamente. Si bien no hay quien pueda afirmar que Bajtín,

o cualquier otro miembro del Círculo, haya propuesto formalmente una teoría y/o análisis del discurso (en el sentido con que la expresión es usada para hacer referencia, por ejemplo, al Análisis del Discurso Francés o al Análisis del Discurso Anglosajón), tampoco puede negarse que el pensamiento bajtiniano representa, hoy, una de las mayores contribuciones a los estudios discursivos del lenguaje, observado tanto en sus manifestaciones artísticas como en la diversidad de su riqueza cotidiana.

Por esta razón, incluso considerando que Bajtín, Voloshinov, Medvedev y otros participantes de lo que hoy se denomina Círculo de Bajtín jamás han postulado un conjunto de preceptos sistemáticamente organizados para funcionar como perspectiva discursiva teórico/analítica, es necesario reconocer que el conjunto de las obras ha motivado, de forma irreversible, el desarrollo de una perspectiva dialógica de análisis, con una productividad teórica y unas consecuencias que se evidencian en los estudios discursivos contemporáneos.

Sin querer (y sin poder) establecer una definición acabada de qué sería esa perspectiva de análisis y teoría dialógica del discurso, ya que ese cierre significaría una contradicción en relación con los términos que la postulan y los fundamentos que la sustentan, es posible expresar su fundamento constitutivo en el hecho de que constituye la indisoluble relación existente entre lenguaje, historia y sujetos. Entendida así, esta perspectiva instaaura los estudios del lenguaje como lugares de producción de conocimiento de forma comprometida y responsable, ya que las nociones de construcción, circulación y producción de sentidos están necesariamente apoyadas en las relaciones discursivas emprendidas por sujetos históricamente situados. Asumir esta perspectiva motivada por los trabajos del Círculo significa, por lo tanto, comprender los estudios del lenguaje como el terreno en el cual el conocimiento es concebido, producido y recibido en contextos históricos, sociales y culturales específicos.

A partir de estos presupuestos (una perspectiva dialógica de análisis del discurso), en el presente artículo, tomaremos como objeto de discusión la idea de que las reflexiones emprendidas por el Círculo, aunque se refieran casi siempre al lenguaje verbal (sea o no artístico), presentan, en el conjunto de los trabajos, elementos que posibilitan un abordaje que abarca lo visual y lo verbo-visual, dimensiones que, como también sucede con la oralidad y la escritura, se refieren al lenguaje como condición humana. La génesis y el desarrollo del pensamiento bajtiniano sugieren ese gesto amplificador del lenguaje, si tenemos en cuenta, especialmente, que, en ningún momento, los trabajos del Círculo son definidos como teoría lingüística o teoría literaria *tout*

*court*. Este pensamiento se presenta como un esqueleto reflexivo volcado hacia el lenguaje en su constitutiva e inalienable participación en las actividades humanas.

Considerando un conjunto de sugerencias teóricas que, articuladas, delinean la perspectiva dialógica de la concepción y del análisis del discurso, las reflexiones que aquí se emprenden procuran establecer la forma en que entendemos el lenguaje verbo-visual para, a continuación, proceder a la lectura de una producción verbo-visual –un libro de recetas culinarias–, significativa para la comprensión de algunos aspectos de la cultura brasileña.

## 2. SUGERENCIAS DEL CÍRCULO PARA LA DEFINICIÓN Y LA LECTURA DE LO VERBO-VISUAL

La dimensión verbo-visual del lenguaje participa activamente en la vida en sociedad y, consecuentemente, en la constitución de los sujetos y de las identidades. En determinados textos o conjuntos de textos, artísticos o no, la articulación entre elementos verbales y visuales forma un todo indisoluble, cuya unidad exige, por parte del analista, el reconocimiento de esa particularidad. Son textos en los que lo verbo-visual se presenta como constitutivo, lo cual imposibilita el tratamiento excluyente de lo verbal o de lo visual y, especialmente, de las formas de articulación asumidas por estas dimensiones para producir sentido.

Por eso, el lenguaje verbo-visual será considerado aquí como una enunciación, un enunciado concreto articulado por un proyecto discursivo en el cual participan, con la misma fuerza e importancia, el lenguaje verbal y el lenguaje visual. Esta unidad significativa, a su vez, estará constituida a partir de determinada esfera ideológica, la cual posibilita y activa su existencia, influyendo directamente en sus formas de producción, circulación y recepción.

Este es el caso, por ejemplo, de una foto que, si bien pertenece al terreno del periodismo impreso viene, necesariamente, acompañada por un epígrafe que participa en la producción de sentidos, señalando caminos para la comprensión de la imagen. Foto y epígrafe forman un todo indisoluble: el lugar ocupado en la página, la forma de composición que las asocia y la relación de proximidad –generalmente, el epígrafe se ubica bajo la foto, ocupando todo su ancho– los convierte en un único enunciado.

Este proyecto discursivo verbo-visual característico del ámbito periodístico permite observar que una misma foto, apartada de esta esfera y presentada en una exposición de arte –ambiente de circulación diferen-

te del de la crónica-, se convierte en otro enunciado, otra enunciación, al pasar de la condición de documento, de “testigo de lo real”, a la condición de objeto artístico. Estas dos formas de hacer circular una foto también difieren del enunciado constituido por un retrato en un pasaporte, por ejemplo. Allí, foto / nombre / huellas digitales / número constituyen lo verbo-visual como prueba de identidad.

Para continuar con la esfera periodística, digamos que componen el proyecto discursivo verbo-visual dibujos, ilustraciones, gráficos e infografías, siempre articulados a textos verbales con los cuales están constitutivamente sintonizados a partir de la disposición de los artículos en una determinada página.

Forman parte de las producciones de carácter verbo-visual, en circulación en diferentes espacios, caricaturas, propagandas, portadas de revistas, páginas de periódicos, incluida también la portada, poemas y textos ficcionales ilustrados, comunicación por Internet, libros didácticos, carteles señalizadores de tránsito, etc.

La concepción de “texto” asumida aquí, por lo tanto, sobrepasa la dimensión verbal y reconoce lo visual, lo verbal y el proyecto gráfico como participantes en la constitución de un enunciado concreto que debe ser analizado a partir de las especificidades de la naturaleza de sus planos de expresión y de la esfera en la que circula. Se reconoce, además, que ese texto, ese enunciado concreto se establece a partir de la firma de un sujeto, individual o colectivo, que moviliza discursos históricos, sociales y culturales para constituirlo y a la vez constituirse. Esta caracterización, junto con la posibilidad de lectura de un enunciado verbo-visual, ha sido, a lo largo de los estudios del lenguaje, objeto de diferentes disciplinas, en diversos momentos, como es el caso de la semiología, de la semiótica, de la nueva retórica, por citar solo algunas. Sin ignorar la importancia de cada una de esas disciplinas y los aportes realizados por ellas, en este trabajo, el enfrentamiento de lo verbo-visual se centrará en las propuestas del pensamiento bajtiniano para el estudio del lenguaje, de los discursos que constituyen y atraviesan cualquier enunciación y cualquier enunciado concreto. Entre estas propuestas se destacan, a efectos del presente artículo, las que se presentan a continuación.

(i) Relaciones dialógicas tomadas como objeto de una interdisciplina, denominada por Bajtín metalingüística o translingüística y que puede ser considerada como una primera señalización para la perspectiva dialógica de concepción y análisis del discurso. En este sentido, al definir relaciones dialógicas, Bajtín confirma la posibilidad de expandir esa noción más allá del lenguaje verbal:

En conclusión, recordemos que en un análisis amplio de relaciones dialógicas éstas son posibles también entre otros fenómenos interpretables, si estos fenómenos se expresan mediante alguna clase de material signico, por ejemplo entre imágenes de otras artes (Bajtín, 2005: 269).

(ii) Relaciones dialógicas establecidas a partir de un punto de vista asumido por un sujeto:

Las relaciones dialógicas son absolutamente imposibles sin relaciones lógicas y temático-semánticas, pero no se reducen a éstas sino que poseen especificidad propia.

Las relaciones lógicas y temático-semánticas, para ser dialógicas, como ya hemos dicho, deben encarnarse, es decir, han de formar parte de otra esfera del ser, llegar a ser *discurso*, esto es, enunciado, y recibir un *autor*, un emisor de un enunciado determinado cuya posición este enunciado exprese (Bajtín, 2005: 268).

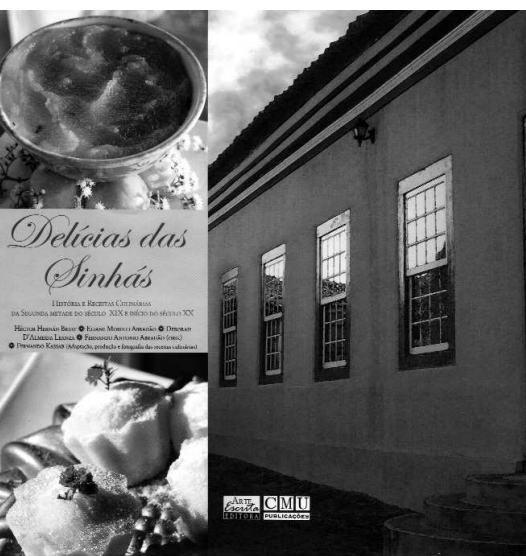
(iii) Relaciones dialógicas establecidas entre enunciados asumidos por diferentes sujetos no como un aspecto dado, listo y acabado, reconocido en un determinado objeto de investigación:

Las relaciones dialógicas no se reducen a las relaciones lógicas y temático-semánticas que *en sí mismas* carecen de momento dialógico. Deben ser investidas por la palabra, llegar a ser enunciados, llegar a ser posiciones de diferentes sujetos, expresadas en la palabra, para que entre ellas puedan surgir dichas relaciones (Bajtín, 2005: 267).

(iv) Esfera de circulación de un texto o de un conjunto de textos que implica la producción de estos y que prevé su recepción. El cambio de esfera, por lo tanto, modifica, altera o subvierte las relaciones implicadas en los discursos que constituyen y atraviesan un texto o un conjunto de textos:

Cada zona de la creatividad ideológica se encuentra orientada a su modo particular dentro de la realidad y la refracta a su modo. Cada zona se apropia de una función particular en la totalidad de la vida social. Pero *el carácter signico es la determinación general de todos los fenómenos ideológicos* (Volochinov, 1992: 33).

(v) Autor y estilo como construcción discursiva de una enunciación, de un texto, de un conjunto de obras, o sea, la idea de que el autor en persona no puede convertirse en una imagen porque es el creador de las imágenes; del sistema de imágenes de una enunciación, de una obra, de un conjunto de obras o textos; de un evento enunciativo. No se trata, por lo tanto, de la imagen y del carácter del autor empírico, sino del cuerpo que se proyecta como autor, como estilo y como identidad.



(vi) Destinatarios como papel fundamental en la producción, en la circulación y en la recepción de una enunciación, lo cual abarca necesariamente los conceptos de “alteridad”, “esfera de producción”, “circulación” y “recepción”.

### 3. LA SINGULARIDAD DEL ENUNCIADO VERBO-VISUAL: RECETA CULINARIA COMO DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Tomaremos, entonces, las propuestas a las que ya nos referimos para un abordaje dialógico de lo verbo-visual. Nuestra exposición se centrará en la lectura de *Delícias das Sinhás –Histórias e Receitas Culinárias do final do século XIX e Início do século XX (Delicias de las señoras– Historias y recetas culinarias de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX)*, publicación que fue realizada por investigadores de la UNICAMP (Universidad Estadual de Campinas) tomando como fuente los manuscritos de cuadernos caseros de recetas.

En las treinta y dos primeras páginas, previo a la exposición de las recetas propiamente dichas, el lector se encontrará con una primorosa arquitectura gráfica, formada por textos que funcionan como presentación de la obra y fotos antiguas de importantes caserones, calles y familias de Campinas, utensilios, páginas de inventario, menús, fogones de leña, ilustraciones de Debret. Todo con epígrafes explicativos y notas al pie con referencias bibliográficas precisas.

El primer texto está firmado por una empresa de restaurantes corporativos, y la obra es definida como un proyecto dirigido a la “preservación de una tradición, en el rescate y divulgación de una historia de la época de los Barones del Café y en la disseminación de recetas caseras del siglo XIX”. Esta caracterización se da en una parte determinada y en el resto del texto se produce una exaltación de la empresa patrocinadora de la obra y aparece el dato de que el libro será distribuido gratuitamente entre los clientes de la empresa.

El segundo, titulado “Presentación”, está firmado por la directora del Centro de Memoria de la UNICAMP y aclara que el libro fue gestado en ese centro de documentación e investigación, con el objetivo de recabar datos acerca de la memoria gastronómica propia de la ciudad de Campinas y de la región, en el siglo XIX e inicios del XX. Para ello, se propusieron rescatar, comprender, adaptar y finalmente divulgar las recetas contenidas en cuadernos manuscritos, pertenecientes a “sinhás” (forma de tratamiento derivada del término “senhora” con la que los esclavos se dirigían a las señoras en el Brasil antiguo) que vivían en esa región, así como también organizar y divulgar el conocimiento que estos

cuadernos ofrecen. Aparecen, además: un prólogo, firmado por la historiadora Leila Mezan Algranti, profesora e investigadora de la UNICAMP; un entretenido estudio sobre recetas e historia de la alimentación, firmado por el organizador, Fernando A. Abrão, que es también historiador e investigador del Centro de Memoria de la UNICAMP y, por último, un quinto texto, escrito por Fernando Kassab, periodista emparentado con el campo de lo culinario.

De estos cinco textos, que hacen las veces de presentación, tres tienen un carácter científico y una entonación académica para enunciar el lugar a partir del cual fue posible recuperar y darles un nuevo significado a estas recetas. Este lugar se va configurando como el espacio propiciador de las condiciones necesarias para que las recetas se puedan leer y ver, ya sustraídas del pasado y ahora instaladas en el presente como testigos de otros tiempos. Este espacio discursivo construido por los textos tiene como objetivo principal el de devolverles a las recetas esa voz capaz de enunciar un pasado que, aparentando restringirse a la cocina y a manuscritos encerrados en desgastados cuadernos caseros de recetas, revela, por su modo de decir, la manera de ser de una región, de sus habitantes, de un trabajo típicamente femenino, del hablar de una época y de las singularidades de la escritura, entre otras cosas.

Este conjunto de textos de presentación ubica a la obra no como un libro de recetas común, dirigido a quien entra a la cocina para intentar hacer unos dulces “de aquellos antigüitos”, sino como el resultado de un proyecto de investigación realizado en el espacio de la universidad, por investigadores profesionales, a partir de un centro de documentación.

Para completar el carácter científico y la tonalidad académica, en los tres textos aparece una firma, marca de la identificación profesional que delimita el espacio universitario y que les confiere credibilidad a los enunciadores y a la enunciación. Esta dimensión discursiva promueve, sobre todo, la adhesión ya no de los cocineros, sino de los colegas de la comunidad académica. Hay, por lo tanto, un estilo académico, con una autoridad y una autoría que le conceden a la receta culinaria la imagen y la condición de documento histórico, etnográfico, social y, necesariamente, discursivo. Este carácter de documento creado por estas tres presentaciones no será, sin embargo, el único. Si así lo fuera, estaríamos ante una tesis de doctorado o de maestría, ante una obra exclusivamente académica (que definitivamente no es el caso, como se puede percibir, entre otras cosas, por los dos textos restantes que participan en esta serie de presentaciones). Uno de ellos, firmado por la empresa, no se encuadra en la categoría científico-académica y, significativamente, no forma parte del índice. Dada su condición de patrocinador, parece constituir un apéndice obligado que no comparte

rasgos y tonos configuradores de la imagen del lugar discursivo, de la autoría, del estilo y del cientificismo académico, elementos que les dan un nuevo significado a las recetas, incluso antes de que estas sean conocidas por el lector. Es cierto que, en un determinado punto, el enunciador de este texto se apropia del tono científico que marca a los demás, al decir que la obra es un proyecto dirigido a la “preservación de una tradición, en el rescate y divulgación de una historia de la época de los Barones del Café y en la diseminación de recetas caseras del siglo XIX”. Pero eso se da solamente allí. En el resto del texto se dedica a resaltar la importancia de la empresa y lo significativo de la inversión.

A pesar de estar excluido del índice y de la comunidad académica que sustenta los otros tres textos, de estar firmado por una persona jurídica y no por una persona física, o justamente por todo ello, este texto implica una manera de enunciación del todo, de la obra como conjunto. Esta enunciación instaaura otra autoría, esta sí compartida, y un estilo que destituye la hegemonía científico-académica de la obra para dar lugar a la posibilidad de una asociación. Yuxtaponiéndose a la imagen académico-científica y al carácter documental de las recetas, una autoría empresarial se coloca como fiador económico, como uno de aquellos que hicieron posible ese trabajo de conocimiento. Las consecuencias inmediatas están relacionadas con la esfera de circulación de la obra y con la ampliación de su imagen: destinada no solamente a los anaqueles de las bibliotecas, sino también a la distribución gratuita entre los clientes de la empresa patrocinadora y, más importante todavía, a las vidrieras de las librerías, en los espacios reservados a las bellas obras de recetas culinarias, gran filón contemporáneo del mercado de libros. Este añadido transforma la imagen científico-académica, sin descartarla, en imagen de divulgación académico-científica patrocinada. Al participar en la esfera de producción, el patrocinador impulsa otro ámbito de circulación, más amplio, menos especializado, cuyos destinatarios no son, necesariamente, los colegas de la academia.

El último texto de presentación confirma el carácter híbrido de la obra en lo que hace a su imagen, a partir de una autoría compartida, con la consecuente conjunción de estilos y del ámbito de recepción al que será destinada. La firma es la de un consultor gastronómico que, aunque no forma parte del espacio universitario ni del centro de documentación, comparte la realización del proyecto, pues es él quien se ha encargado de la conversión de los textos antiguos, registrados en los cuadernitos de las “*sinbás*”, a formas actuales, legibles y plasmables por cualquier lector cocinero.

La finalidad de esta autoría, obviamente, no era la de dimensionar lingüística o discursivamente las recetas, desde un enfoque académico-cienti-

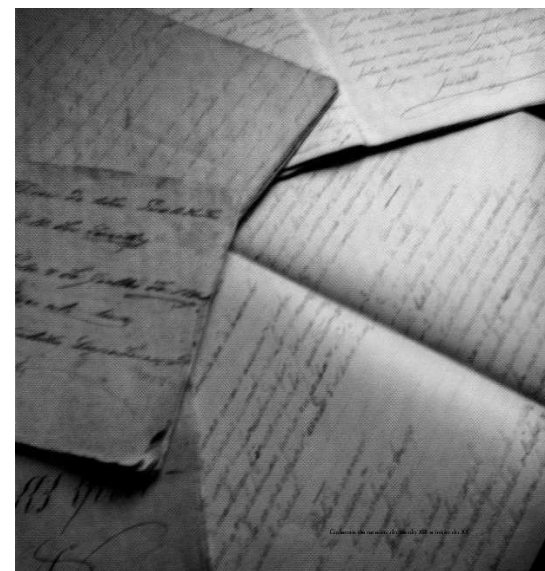
fico. Si así hubiera sido, los organizadores habrían llamado a un lingüista o a un analista de discurso para firmarlo. El objetivo era lograr la llegada, por medio de la versión moderna, a un público amante de las recetas, especialmente de las que identifican una región, y sensibilizarlo a través de la nostalgia al considerarlo como interesado en conocer el contexto histórico, social y cultural que generó las recetas y que dejó sus marcas en ellas.

Esta autoría/imagen suplementaria, componente del carácter híbrido de la obra, se realiza, conjuntamente con los demás, en cada página reservada a las recetas: yuxtapuesta a la versión moderna de las recetas y su correspondiente foto, está también la foto de un pedazo de la página amarillenta de un viejo cuaderno, con la letra cuidadosa de la “*sinbá*” que la registró y un comentario sin firma, sintomáticamente denominado “Oyendo a las musas”, que sin dudas remite nuevamente a las voces insinuantes e inspiradoras que llegan con las recetas.

Guardadas como secreto de familia, preservadas en cuadernos, cuadernitos o libros muy bien cuidados, las recetas, por medio de los hábitos alimentarios, hacen su aporte a la memoria histórica, social y cultural de los pueblos. Pero ¿sería realmente posible identificar estilo y autoría de un texto del tipo de una receta culinaria? Como texto, como discurso, y no como documento, ¿no estaría encuadrado dentro de las condiciones propias de los manuales de instrucción, de los formularios administrativos, de los prospectos de medicamentos?

Incluso cuando se evidencian más explícitamente en determinado tipo de textos o en determinados discursos, estilo y autoría son constitutivos de cualquier acontecimiento discursivo –verbal, visual, verbo-visual– y posibilitan lecturas acerca de las relaciones subjetividad/intersubjetividad/alteridad implicadas en el lenguaje y tejidas social y culturalmente.

De forma general, además de indicar cómo seleccionar y mezclar ingredientes (permitiendo que el lector-oyente-cocinero produzca platos suculentos, nutritivos, sabrosos, exóticos e incluso afrodisíacos), las recetas culinarias, como texto y como confluencia de discursos, van más allá de su admitida función didáctica dominante. Producidas en condiciones sociales, culturales, económicas y existenciales específicas, atestiguan los hábitos alimentarios y lingüísticos de las personas y de las sociedades en diferentes épocas, el papel de la alimentación en las relaciones familiares y sociales, los intercambios culinarios entre pueblos y comunidades, los registros y la circulación de las diferentes formas que el hombre encuentra para transformar una necesidad en arte de vivir. Además, y lo que aquí más interesa, exponen el estatuto de una manera de decir que es también una manera de ser, lo cual, discursivamente, implica estilo, autoría, identidad y memoria.



### Baba-de-moça

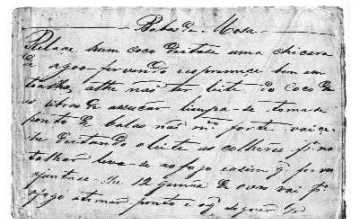
Ingredientes (para cerca de 500 g):

500 g de açúcar  
250 ml de água  
300 ml de leite de coco  
6 gemas

Preparo:

Coza o açúcar e a água, faça uma calda ao ponto de bala mole. Retire do fogo e deixe esfriar. Misture o leite de coco às gemas passadas em peneira e mexa bem; despeje essa mistura na calda e volte com a panela ao fogo moderado. Cozinhe a pelo tempo desejado, deixando-a mais líquida ou mais firme. Sirva em cálices, polvilhando com canela em pó e decorando com pau de canela.

**Oyendo as musas:** Não é comum no Brasil de hoje comer a baba-de-moça da maneira sugerida pelas receitas. De qualquer forma, é soberana para se comer em pequena quantidade, pois é bem doce. É mais usual vê-la colada e rechando bolos e tortas, ou como cobertura de pudim e manjará.





Las recetas contenidas en *Delícias das Sinhás – Histórias e Receitas Culinárias do final do século XIX e Início do século XX* confirman la idea de que su función didáctica dominante, la que parece conferirles absoluta transparencia de sentidos y de propósitos, incluyendo cierto *rasgo esquemático* en lo referente a la organización del texto, queda relativizada al depender de su forma de producción, de circulación y de recepción.

En la obra en cuestión, los textos manuscritos en papel amarillento y envejecido, aunque no tengan ninguna ilustración, se imponen verbo-visualmente como sobrevivientes de un tiempo pasado. Las caligrafías, si bien son diferentes (y así indican que los textos no fueron escritos por la misma persona), tienen aspectos en común. En todos los textos la caligrafía es cuidadosa, ligeramente inclinada hacia la derecha, con un tratamiento especial para las letras mayúsculas y para determinadas consonantes que se prolongan verticalmente. Hay, también, otros detalles y diseños de las letras que funcionan como marcas de la relación del enunciador con su enunciación.

Algunas veces ocurre que el texto, al inicio o al final, viene acompañado de signos particulares, como el caso del signo tipográfico

*Beijos de claras*

**Ingredientes (150 unidades):**

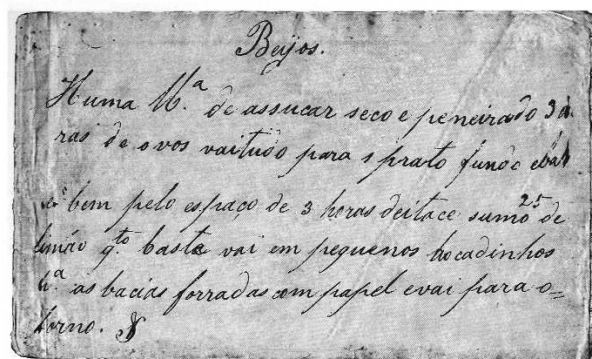
500 g de açúcar  
3 claras  
2 limões sicilianos espremidos e coados

**Preparo:**

Forre assadeiras com papel-manteiga e unte-os com manteiga, deixando-as longe de fontes de calor.  
Coloque o açúcar e as claras em uma vasilha funda e muito limpa.  
Com um batedor (*fouet*), bata a massa por cinco minutos, até ficar fofo.  
Deixe descansar por 15 minutos e volte a bater por mais cinco, repetindo a operação num espaço de três horas, sempre erguendo o batedor para conferir a textura, que deve ser muito fofo, mas que caia em fita.  
Ao fim das três horas, junte o suco de limão, misturando bem, mas sem bater.

Acenda o forno e mantenha-o na temperatura mais baixa que puder.  
Coloque a massa em um saco de confeiteiro, com bico pitanga pequeno, e dê o formato sobre as folhas de papel-manteiga untadas; leve-as ao forno.  
Coloque uma colher de pau ou uma casca de coco grande entre a porta do forno e o corpo do fogão, mantendo a porta aberta durante todo o tempo em que os beijos estiverem assando.  
Deixe até perceber que a cobertura dos beijos ficaram acetinadas e que o fundo se desprende do papel – faça um teste com uma faca sem corte, erguendo-os suavemente.  
Retire e deixe esfriar antes de guardá-los.

**Ouvindo as musas:** De todas as receitas das sinhás, esta foi a única a causar dúvidas quanto ao preparo, mas os temores eram infundados. O resultado é excepcional, levisimo e desmancha na boca ao mais leve toque. O suco de limão, concentrado no miolo do beijo, forma um quase *fondant*, levemente cítrico, que nos encanta pelo sabor e contraste com o açúcar. Quatro horas é mais ou menos o tempo total que você vai precisar para fazer a receita. Duas dicas: não use a batedeira – o resultado será outro; e não é receita para se guardar por muito tempo, pois a tendência é que os beijos açucarem, perdendo toda a graça e virando um suspiro como outro qualquer, ainda que muito leve.



*esperluette*,<sup>1</sup> de los dos trazos que apoyan el título o de viñetas y otros elementos que le imprimen al texto un acabado visual casi de monograma y muy próximo a un bordado.

Esta dimensión verbo-visual, con una caligrafía trazada en una hoja amarillenta y sin renglones, aparta al lector actual de su posición de probable cocinero, destinatario previsto por la receta culinaria, y lo lleva hacia otro espacio-tiempo, afectándolo sensiblemente. Algo de la experiencia sensible de los interlocutores involucrados en esa enunciación verbo-visual, en ese evento discursivo, se pone en movimiento. Así, se modifican los lugares discursivos normalmente implicados en una receta culinaria. Incluso antes de enfrentarse con los contenidos de cada receta, ese lector, ese destinatario de hoy, es transportado hacia otros tiempos, otros espacios, de modo de poder construir, progresiva y metonímicamente, el cuerpo insinuado por el texto.

Inicialmente, es la imagen de la mano que sujeta una pluma, de manera más o menos segura (eso varía en cada texto), la que va estableciendo la relación constitutiva entre el cuerpo que escribe, la escritura que queda para darle consistencia y permanencia y, finalmente, el cuerpo alterado del lector. Es la manera de decir verbo-visualmente que se configura como manera de ser, instalada en la enunciación, en su historia, capaz de crear o despertar memorias, sensibilizar al lector y provocar su adhesión.

La caligrafía es considerada como marca de identidad de una persona, en el sentido psicológico y también en el sentido jurídico, y aquí, el cuerpo que se insinúa, aunque esté individualizado en cada texto, dibuja la imagen de un tiempo en el que las personas aprendían a escribir primero con lápiz y, después, con una pluma de punta doble que debía mojarse en un tintero.

El conjunto de los textos aquí reunidos, entrevistados por la caligrafía, remite a un modelo de época, a una caligrafía típica, a una relación a la vez individual y colectiva con la escritura, con la elaboración visual del texto. En la actualidad, ¿quién escribe así, disponiendo armoniosamente el texto en un papel sin renglones? Como la respuesta es “nadie escribe así hoy” y, por cierto, “casi nadie escribe ya a mano”, es posible inferir que la experiencia sensible desencadenada por el estilo caligráfico de los textos se configura como nostálgica. Es la imagen de un cuaderno con ese tipo de letra, guardado en un cajón de un viejo armario de la abuela, de una bisabuela o de una madrina. Esta imagen induce a la sinestesia de una mujer que ha dejado su marca allí, en medio del aroma del dulce preparado en la cocina y servido en una bella vasija, el suave perfume que lleva en su piel y lo amarillo del papel.

1. N. de la E.: *Esperluette* es la denominación francesa correspondiente al inglés *ampersand* (lat. *et*). Así se denomina al signo que consiste en una ligadura de las letras e y t (&). En español prácticamente no se usa. (Martínez de Sousa, *Manual de estilo de la lengua española*, Gijón, Trea, 2007).

Además de la singularidad verbo-visual, elemento que deja marcas y resquicios que posibilitan la construcción de imágenes por parte de los interlocutores involucrados con esos textos, otros aspectos dimensionan la historicidad y les exigen a los destinatarios de hoy diversos procedimientos para acceder a las formas verbales, a los contenidos, a las competencias tanto lingüísticas como enunciativas y discursivas de los enunciadore. Si bien en un primer momento, y por fuerza de la caligrafía, la memoria movi- lizada es la sensible, la afectiva (construida con las reminiscencias de un tiempo vivido o tan solo entrevisto en las conversaciones familiares), entrar en estos textos exige otros movimientos, otras posiciones.

Entre estos aspectos, están la grafía de las palabras, las abrevia- turas por letras superpuestas, la necesidad de restauración por defi- ciencia del soporte, etc. La interpretación de determinadas formas gráficas, desaparecidas en la escritura contemporánea, exige, natu- ralmente, conocimientos especializados, y no de cocina o de alimen- tación sino de grafía.

Al encararlo de esta manera, el texto deja de funcionar como receta, en el sentido de texto con finalidades predominantemente didácticas, para asumir la condición de documento lingüístico, histórico, antropológico. Ello significa una transformación del estatus de los interlocutores, cambio del género discursivo, nueva imagen y nueva autoría, aspectos que, al ser movilizados, convocan otras formas de adhesión. En el caso del espe- cialista en lenguaje, empeñado en captar lingüística y discursivamente el texto, la sensibilidad puesta en juego es la referente a las distintas for- mas e imágenes de la lengua y de los usuarios, impresas en el texto. Aunque el texto sea el mismo, va a asumir, desde este otro ángulo, una nueva dimensión discursiva, construyendo diferentes imágenes de los enunciadore y de los destinatarios. Desde esta perspectiva, la percep- ción del estilo, de la autoría e incluso de la memoria no es la misma que la que se entrevé a partir del texto manuscrito aislado.

Lo que debe destacarse, como consecuencia de las diferentes imáge- nes que el texto puede asumir, según las distintas esferas de circulación y de recepción, es que las nociones utilizadas aquí no son fijas, constan- tes e invariables. Aún más importante que detallar estas diferencias es asumir que las nociones advienen a partir de las complejas relaciones existentes entre el texto y sus formas de circulación; sus diferentes mane- ras de entablar las interlocuciones, las interacciones; los diversos discor- sos que se entrecruzan para iluminar esta o aquella capa del texto, este o aquel otro discurso que lo atraviesa

Cuando se hace una versión, un comentario explicativo como los que vienen en *Delícias das Sinhás – Histórias e Receitas Culinárias do final*

*do século XIX e Início do século XX*, la imagen nostálgica del texto manuscrito, a partir de las marcas diseminadas por el enunciador, queda en segundo plano y da lugar a las imágenes de la lengua portuguesa de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Además de las diferencias individuales, que pueden ser observadas en la puntuación o en comen- tarios, por ejemplo, se construye la imagen de un determinado momento de la lengua, pensada en condiciones específicas. La autoría asume, así, la forma del hablante/escribiente de la lengua y ya no la de la señora envuelta por saberes y sabores del pasado. A su vez, el texto vertido al portugués contemporáneo, escrito en computadora, también marca una época, con imagen propia: la de un estilo mucho más esquemático; sin el amparo del papel personalizado, de las viñetas, de las diferencias de caligrafía, de letras desaparecidas en los dobles que el tiempo les imprimió a las páginas.

No existe, por ejemplo, ningún eslabón gráfico entre el texto pro- ducido y su productor, entre la mano que escribe y la escritura que queda para testimoniarla. O, en realidad, sí existe: nadie escribe, en el sentido gráfico. Las personas digitan y la máquina se interpone como cuerpo que filtra y disuelve la imagen gráfica del enunciador. Allí, ya no hay una caligrafía identificadora. Está la imagen gráfica indiferenciada de los enunciadore: las recetas fueron escritas con el mismo tipo de letra y distribuidas, como texto, de manera estandariza- da, sin rasgo alguno de individualización. El uso de la letra cursiva en el título y en los subtítulos intenta otorgarle a la receta singulari- dad y tonalidad de manuscrito. Sin éxito: este tipo de letra se encuen- tra entre las existentes y previsibles, con lo cual no singulariza al que escribe. La imagen, que muestra la delicia que resultará de la receta, hace dialogar texto e imagen, pero sin memoria ni de la antigua ni de la moderna autoría.

Para finalizar este abordaje, podemos observar que el título de la obra tiene dos aspectos curiosos, constitutivos de las imágenes que van siendo construidas y que recorren sus páginas. El término “*sinhá*”, designación típica de las señoras en determinadas regiones brasileñas, como es el caso de San Pablo y otros estados, está antecedido del cali- ficativo, de la expresión “delicias de las”. Por un lado, el vocablo “*sinhá*” garantiza la identidad femenina, no como un sujeto en parti- cular sino como una representación de la mujer, esposa, ama de casa, con un papel muy bien definido en la estructura de la familia brasile- ña del siglo XIX e inicios del XX, en la aristocracia paulista del café. Esta identificación, sin embargo, se rige por las delicias que les son propias: delicias de las “*sinhás*” y, si bien preserva a la “señora”, el



estereotipo de la relación cocina-recetas-femenino, no remite a una seria y circunspecta señora. El término se refiere a “sabor”, y puede vincularse directamente a los placeres de la cocina, a la pasión gastronómica, aunque no deja de sugerir un espectro de placeres más amplio. Algunos títulos de las recetas, así como muchos otros, ayudan a captar esta *imagen* menos ortodoxa de las “*sinhás*”: “*Baba de moça*” (Baba de moza); “*Beijinhos de moças corriqueiras*” (Besitos de mozas coquetas), “*Beijos de claras*” (Besos de claras), “*Beijos de amêndoas*” (Besos de almendras), “*Meiguice de sinhá*” (Dulzuras de señora), “*Melindres*”, “*Suspiro do coração*” (Suspiro del corazón).

**Beth Brait** es crítica, ensayista, docente, orientadora y coordinadora del LAEL/PUC/SP y docente de FFLCH/USP. Posee el doctorado y libre-docencia/USP-Brasil, y el posdoctorado EHESS/Paris/França. Es autora y organizadora de las siguientes obras: *A personagem, Ironia em perspectiva polifônica; Bakhtin, dialo-gismo e construção do sentido; Bakhtin: conceitos-chave e Bakhtin: outros conceitos-chave; Gusti e disgusti. Sociosemiótica del cotidiano*. También colabora con la revista *Língua Portuguesa*.



## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (2005) “La palabra en Dostoievski”. En: *Problemas de la poética de Dostoievski*. Trad. Tatiana Bubnova. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 264-393.
- Brait, H. H., E. M. Abrahão, , Leanza, D. D’Imeida, F. A. Abrahão (org.), y F. Kassab, (adaptación, producción y fotografía de las recetas culinarias) (2007) *Delícias das sinhás – História e receitas culinárias da segunda metade do século XIX e início do século XX*. Campinas, Arte Escrita Editora y CMU Publicações.
- Emerson, C. (1997) “Retrospective: domestic reception during Bakhtin’s life”. En: *The first hundred years of Mikhail Bakhtin*, Princeton, Princeton University Press.
- VOLOSHINOV, V. N. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje). Trad. Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial.
- Zbinden, K. (2005) « La conquête de l’Ouest : Bakhtine en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne ». En: Zbinden, K. y I, Henking Werber (Ed.). *La quadrature du Cercle Bakhtine : Traductions, influences et remises en contexte, Théorie 45*, Lausanne, CTL/Universidad de Lausanne.

